



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Социализация детей младшего школьного возраста,
воспитывающихся в условиях центров помощи детям
Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика начального образования»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:
85 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
« 29 » мая 2020 г.
зав. кафедрой ППиПМ
Волчегорская Евгения Юрьевна

Выполнила:
Студентка группы ОФ-208/151-2-1
Шибинская Елена Валерьевна

Научный руководитель:
канд. пед. наук, доцент
Гольцева Юлия Валерьевна

Челябинск

2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРОВ ПОМОЩИ ДЕТЯМ	13
1.1 Социализация как научный феномен в психолого-педагогических исследованиях.....	13
1.2 Возрастные и индивидуальные особенности социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям	19
Выводы по первой главе.....	33
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРОВ ПОМОЩИ ДЕТЯМ	35
2.1 Модель социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.....	35
2.2 Эксперимент по изучению уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям	52
Выводы по второй главе.....	62
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИЗУЧЕНИЮ УРОВНЯ СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРОВ ПОМОЩИ ДЕТЯМ	65
3.1 Реализация модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям	65
3.2 Результаты эксперимента по изучению уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.....	77

Выводы по третьей главе	99
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	101
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	105
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	117
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	119
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	121
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	122
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	123
ПРИЛОЖЕНИЕ 6	125
ПРИЛОЖЕНИЕ 7	127
ПРИЛОЖЕНИЕ 8	130
ПРИЛОЖЕНИЕ 9	143
ПРИЛОЖЕНИЕ 10	146

ВВЕДЕНИЕ

Федеральный государственный образовательный стандарт основного начального образования ориентирует современное российское образование на «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, на конструирование такой системы образования, которая бы позволила достижение социально желаемого личностного и познавательного развития обучающихся» [90, с. 3]. Младшие школьники, согласно стандарту, должны продемонстрировать такие личностные результаты, к которым относятся: формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир, овладение начальными навыками адаптации в быстро меняющемся мире, освоение социальной роли обучающегося, развитие самостоятельности, ответственности на основе представлений о нравственной норме, развитие навыков сотрудничества и др. [90, с. 5-6].

К сожалению, не все дети младшего школьного возраста находятся в равных условиях. Некоторые дети, оказавшись в трудной жизненной ситуации, попадают в центры помощи детям. Среда центра – закрытое пространство, в которой ребенок изолирован от внешнего мира, находится в «капсуле», где ребенок постоянно находится «под присмотром», не имеет своего угла, ему негде уединиться и подумать о своем и т.д. Эта среда не дает такого же эффекта в воспитании ребенка, как семейная, где ребенка любят, о нем заботятся, его поддерживают, где ребенок ежеминутно чувствует защиту и поддержку. Воспитанники центров помощи детям, безусловно, испытывают проблемы в социализации, не могут выстраивать взаимодействие, выполнять элементарные социальные роли. Данные факты говорят о том, что проблема социализации детей актуальна для современного российского общества.

Нужно отметить, что на практике идет работа по поиску способов оказания помощи детям, воспитывающихся в условиях центров помощи

детям. Этими вопросами занимается Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации [81]. Данный Фонд постоянно объявляет конкурсный отбор инновационных социальных проектов, направленных на развитие эффективных практик поддержки детей и семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации.

На 2020-2021 годы объявлены конкурсы по трем направлениям: профилактика отказов от новорожденных детей; организация развивающего ухода за детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития; профессиональная ориентация и предпрофессиональная подготовка несовершеннолетних, состоящих на различных профилактических учетах. В рамках этих проектов учреждения, работающие с детьми, оставшимися без попечения родителей, предлагают свои инновационные проекты: «Я самостоятельный, активный, мобильный!», «Шаг вперед», «Открывая горизонт» и др. Следует отметить, что усиливается информационная открытость данной работы, учреждения постоянно обмениваются опытом, но проблем у воспитанников центров помощи детям все равно остается предостаточно. Сказанное подтверждает актуальность выбранной для исследования проблемы.

Проблеме социализации детей, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, уделено в научной литературе немало внимания. Прежде всего, рассматривается социализация как самостоятельный феномен (А. В. Мудрик [53; 55], А. К. Савина [79] и др.).

Особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, рассмотрены в работах М. Астоянц [7], А. М. Прихожан [73], И. Ф. Дементьева [26; 27]. На современном этапе развития российского общества ее изучают Ф. А. Кабардиева [36], А. Н. Магомедова [47], В. Н. Ослон [64], Т. Н. Павлычева [28], Н. К. Радина [75], Г. В. Семья [85].

Проблемы адаптации детей-сирот изучала И. А. Бобылева [11], Д. А. Пастухова [66; 67], вопросы их социализации – В. Г. Закирова [33], Н. А. Котосонова [43], Е. Н. Логинова и Т. И. Сапожникова [83].

Вопросам социализации детей младшего школьного возраста посвятила свои исследования В.Г. Закирова [33], Ф.А. Кабардиева [36], О. Н. Матвеева [48], особенностям социализации младших школьников, воспитывающихся в интернатных учреждениях, уделили внимание в своих работах Н. В. Присяжная [72], Н. Н. Толстых [73]; о возникающих у них трудностях на пороге школы писали Л. Н. Галигузова и С. Ю. Мещерякова [21], А. М. Прихожан, Н.Н. Толстых [73].

В рамках проблемы также разработаны вопросы психологической диагностика детей младшего школьного возраста, отклонений в их развитии (А. Д. Виноградова, Н. Л. Коновалова, Л. М. Шипицина) [16], диагностики уровня их социализированности (М. И. Рожков) [49].

Анализ научных исследований, публикаций показал, что, несмотря на значительный интерес к проблеме социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в интернатных учреждениях (в том числе, в условиях центров помощи детям), недостаточно рассмотрены вопросы, касающиеся поиска и реализации современных действенных технологий, способствующих повышению результативности социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

На сегодняшний день остается актуальным изучение проблемы, связанных с моделированием процесса социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Актуальность исследования определяется на трех уровнях:

– **на социальном уровне:** потребностью общества в успешном протекании процесса социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, в создании для них комфортных условий, новых социальных и психолого-педагогических

практик; требованиями ФГОС НОО к личностному и познавательному развитию обучающихся младшего школьного возраста;

– **на научном уровне:** потребностью в системно-деятельностном подходе к решению проблем социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, в создании моделей, охватывающих целостно процесс социализации, а также необходимостью в разработке инновационных технологий реализации социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям;

– **на практическом уровне:** низкой результативностью реализуемого в центрах помощи детям процесса социализации, потребностью во внедрении новых социальных, психолого-педагогических технологий поддержки детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, которые бы позволили повысить уровень их социализированности.

В связи с актуальностью изучаемой проблемы для российского общества, активным интересом к ней научного и профессионального сообщества и в то же время недостаточной теоретической и практической разработанностью следует отметить ряд возникающих **противоречий** между:

– наличием множества научных изысканий по проблемам социализации детей, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, и недостаточным количеством системных предложений, конкретных моделей, позволяющих решить проблему;

– важностью поиска новых, современных методов и технологий решения проблемы социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, и преобладанием традиционных подходов и технологий в работе учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования:** какова модель социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям?

Актуальность проблемы для общества, недостаточная степень ее разработанности в науке и объективно возрастающие потребности в ее решении на практике позволило сформулировать тему исследования: **«Социализация детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям».**

Цель исследования: на основе теоретического анализа проблемы разработать и реализовать модель социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Объект исследования: процесс социализации детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: социализация детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Задачи исследования:

1. Изучить социализацию как научный феномен в психолого-педагогических исследованиях.
2. Выявить возрастные и индивидуальные особенности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.
3. Разработать и проверить результативность модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Гипотеза исследования: уровень социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, повысится, если:

- на основе системно-деятельностного, технологического и субъектного подходов разработать и реализовать модель социализации

детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям;

– в качестве инструмента реализации модели использовать технологию психолого-педагогической поддержки взаимодействия ребенка младшего школьного возраста и наставника, включающую три этапа (вводный, формирования пары «ребенок–наставник» и сопровождения пары в триаде «ребенок младшего школьного возраста – наставник – куратор»).

Теоретико-методологической основой исследования послужили идеи деятельностного (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.) и системно-деятельностного (А. Г. Асмолов и др.), технологического (В. П. Беспалько, Г. К. Селевко, В. Ф. Спиркин и др.), субъектного (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман и др.) подходов; теории о сущности социализации и ее особенностях в младшем школьном возрасте у детей, воспитывающихся в условиях центров помощи детям (В. Г. Закирова, Н. А. Котосонова А. В. Мудрик, А. М. Прихожан и др.), учение о закономерностях и движущих силах психического развития ребенка в младшем школьном возрасте (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), теории о сущности и организации психолого-педагогического исследования (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Н. О. Яковлева и др.) и др.

База и этапы исследования: исследование проводилось на базе МБУ Центр «Надежда» г. Челябинска. В эксперименте принимали участие 26 детей младшего школьного возраста.

Исследование проходило в **три этапа** с 2018 по 2020 гг.

Первый этап – ориентировочно-поисковый (сентябрь 2018 – февраль 2019 гг.) – осуществлялся теоретический анализ литературы по изучаемой проблеме, определены проблема, объект, предмет, цель и задачи исследования, выдвигалась рабочая гипотеза; разрабатывалась программа

исследования, модель социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, и технология ее реализации, направленная на психолого-педагогическую поддержку взаимодействия воспитанник младшего школьного возраста и наставника (значимого для него взрослого).

Второй этап – эмпирический (март 2019 – декабрь 2019 гг.) – реализовывалась программа исследования, осуществлялся сбор и проводился анализ полученных эмпирических данных по проблеме исследования; с помощью технологии психолого-педагогической поддержки внедрялась модель социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Третий этап – контрольный (январь 2020 – апрель 2020 гг.) – проводилась повторная диагностика уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, сравнивались данные полученные в ходе исследования, формулировались выводы об эффективности предложенных в исследовании модели и технологии ее реализации. Осуществлялось оформление диссертационного исследования и списка использованных источников.

Для решения поставленных задач, были использованы следующие **методы и методики:** теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, сравнение, классификация, обобщение; моделирование: создание модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, и технология ее реализации, направленной на психолого-педагогическую поддержку взаимодействия ребенка младшего школьного возраста и наставника (значимого для него взрослого); эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); методика изучения социализированности личности (М. И. Рожков); экспертное оценивание.

Теоретическая значимость исследования состоит: в использовании для решения проблемы комплекса подходов – системно-деятельностного, технологического и субъектного, позволивших представить свой путь решения проблемы; в разработке модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, способствующей качественно изменить процесс институциональной социализации детей.

Практическая значимость исследования определяется тем, что разработанная технология реализации модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, может быть использована в учреждениях такого типа для повышения уровня социализированности воспитанников.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Использование системно-деятельностного, технологического и субъектного подходов позволяет сделать процесс социализации воспитанников в условиях центра помощи детям более успешным.

2. Модель социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, включающая целевой, содержательный, технологический, организационно-управленческий и критериально-результативный компоненты, реализуемая посредством технологии, направленной на поддержку взаимодействия ребенка младшего школьного возраста и наставника и тем самым способствующая повышению уровня социализированности ребенка.

Апробация результатов. Основные теоретические положения, результаты и выводы диссертационного исследования обсуждались на методических совещаниях в МБУ Центр «Надежда»; были опубликованы результаты исследования в «Балтийском гуманитарном журнале» (март 2020 г.), в ежегоднике «Педагогические чтения» (апрель 2020 г.), в сборнике XIV Международной научно-практической конференции «Наука и общество: проблемы современных исследований» и сборнике XVI

Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов «Студенческая весна-2020» (апрель 2020 г.); участия в конференциях по практике в ЮУрГГПУ.

Структура работы. Работа состоит из введения, 3 глав, заключения и библиографического списка, содержащего 102 источника; включает 23 таблицы, 6 рисунков, 10 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРОВ ПОМОЩИ ДЕТЯМ

1.1 Социализация как научный феномен в психолого-педагогических исследованиях

Социализация является одним из актуальных объектов научного изучения. Это термин используется разными отраслями научного знания социологией, психологией, педагогикой, философией, антропологией и др.

В научной литературе отмечается, что впервые термин «социализация» появился в 1896 году в статье Д. Росса, представителя социальной психологии, «Социальный контроль». Но автором его чаще всего называют Ф. Г. Гуддинса, американского социолога, написавшего и опубликовавшего в XIX книгу «Теория социализации» [23].

В XX веке социализация стала объектом изучения исследователей разных научных направлений: антропологии, социологии, психологии, педагогики. Исследователями отмечено, что в XIX веке социализация являлось предметом изучения чаще всего социологии и антропологии, в рамках этих наук термин «социализация» описывался, объяснялся и применялся в объяснении других научных явлений. Так, в 1916 году Э. Буржесс написал книгу «Значение социализации в социальной революции». В антропологии наиболее известными исследователями проблем социализации в XIX веке стали Р. Бенедикт, М. Мид и др., изучавшие примитивные общества и особенности социализации в них [51].

Считается, что активно начал использоваться термин «социализация» только с середины XX века, в 1956 году он был внесен в реестр американской социологической ассоциации.

В отечественной науке термин появился в трудах Б. Д. Парыгина во второй половине XX века [65]. Немалое значение в его разработку внес

И. С. Кон. Его идеи о ценности индивидуально-личностного в процессе социализации предполагают учет важности воспитания личности к жизненному самоопределению, выработку навыков самовоспитания, социальной активности [41]. Кроме данных авторов социализация являлась предметом изучения А. И. Ковалевой [39], А. В. Мудрика [53; 54], А. В. Петровского [17] и др.

В науке представлено множество направлений, которые по-своему подходили к изучению этого понятия, давали его трактовку. К настоящему времени выделяют культурно-антропологическую концепцию (М. Д. Херсковец), социологическую концепцию (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс и др.), теория социального научения (Б. Скиннер, А. Бандура), психоанализ (З. Фрейд, А. Адлер и др.), историко-культурная концепция социализации (Э. Эриксон) и др. Представители данных направлений, как считает А. К. Савина, выявили обусловленность социализации обществом, что человек, с одной стороны, интериоризирует воздействия общества, а с другой стороны, на основе собственной активности придает им личностный смысл.

Рассмотрим, что такое социализация.

Ф. Г. Гиддингс в XIX веке назвал ее подготовкой человеческого материала к социальной жизни, развитием социальной природы и характера человека [23]. Г. М. Андреева считает, что «социализация – это «процесс вхождения индивида в социальную среду», «усвоения им социальных влияний», «приобщение его к системе социальных связей» [3]. В современной социологической и психологической литературе социализацию рассматривают как превращение индивида с его природными задатками и потенциальными возможностями в потенциального члена общества [37; 53; 77 и др.]. Как считает А. К. Савина, главное в социализации – это переход человека от биологического существа в социальное, обретение личностью самостоятельности и определение своего места в обществе [79, с. 115].

Это обусловлено фактом социальной активности человека, а, следовательно, его способностью при взаимодействии со средой не просто усваивать ее требования, но и изменять эту среду, влиять на нее [37, с. 79]. Следовательно, социализация – это не только процесс, посредством которого индивидом усваиваются социальные нормы и ценности, образцы поведения, необходимых для успешного функционирования в данном обществе, но и процесс формирования собственного «Я», в котором проявляется уникальность данного индивида, его личность.

Исходя из сказанного, можно отметить, что социализацию рассматривают как: а) особый процесс включения индивида в общество; б) процесс и результат усвоения и активного воспроизводства им социального опыта. В этой связи Б. Г. Ананьев рассматривал социализацию как двунаправленный процесс, означающий становление человека как личности и как субъекта деятельности. Конечная цель социализации, с точки зрения ученого, заключается в формировании индивидуальности [2].

Анализируя определения понятия «социализация», мы сделали для нашей работы важный вывод: социализация как процесс отражает связь человека с социумом, с одной стороны, а с другой, формирование себя как личности и индивидуальности, собственной самореализации. Фактором успешности этого процесса является активность личности, а результатом усвоения социальных норм – формирование собственного «Я».

Г. М. Андреева отмечает, что понятию «социализация» близки «развитие» и «воспитание». Раскрывая их смысл, автор говорит, что социализация по форме может быть как управляемым процессом, так и стихийно проходящим (нерегулируемым процессом), при этом что воспитание – только целенаправленным, организуемым процессом [3]. А. А. Реан и Я. Л. Коломинский указывают на то, что воспитание, по существу, представляет собой управляемый и целенаправленный процесс социализации [77]. Из сказанного следует, что процессом социализации

можно управлять, создавая наиболее оптимальные условия для развития личности.

Данные, приводимые в исследованиях этнографов, социологов, педагогов, психологов свидетельствуют о том, что социализация подрастающего поколения в отдельных странах и различные исторические эпохи происходит по-разному. Процесс социализации можно определить, раскрыв такие понятия, как факторы, агенты, механизмы социализации.

Рассмотрим факторы социализации. А. В. Мудрик делит факторы, или условия, социализации на 4 группы: мегафакторы, макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы [53, с. 60]. Ученый утверждает, что на человека оказывают влияние все группы факторов, но мегафакторы влияют на всех жителей планеты, макро на жителей определенных стран, мезо (регион, тип поселения) – влияют прямо и опосредованно через микрофакторы (семья, сверстники, различные организации) на человека, оказывая наиболее сильное воздействие [53, с. 60-62].

Важную роль в процессе социализации отводится агентам социализации, функционирующим на уровне влияния микрофакторов. По мнению ученых – это лица, с которыми человек находится в непосредственном взаимодействии. Т. Барри выделил несколько типов агентов социализации по степени значимости и характеру влияния на человека: опекуны, авторитеты, дисциплинаторы и наставники. В последние десятилетия выделяются виртуальные агенты социализации [53, с. 63]. Агенты могут быть для человека более и менее значимы, их роль в социализации будет отличаться степенью значимости (референтности) для личности.

Для нашего исследования важным является вопрос механизмов социализации. А. В. Мудрик выделяет несколько обобщенных механизмов социализации:

– традиционный, который характеризует стихийную социализацию, проходящую на неосознанном уровне при помощи

запечатления, некритического восприятия существующих стереотипов; реализуется посредством механизмов: импринтинг, подражание, идентификация, экзистенциальный нажим;

– институциональный, функционирующий в процессе взаимодействия человека с общественными институтами. В них происходит усвоение социально одобряемого поведения; действуют все названные ранее механизмы социализации;

– стилизованный механизм социализации действует в рамках субкультуры; механизмы подражания и идентификации включаются лишь в том случае, когда носители группы референтны для человека;

– межличностный механизм функционирует со значимыми для человека лицами; этими лицами могут быть взрослые, старшие, уважаемые люди как представители организации или группы, оказывающие личное влияние; включается идентификация [53; 55].

Социализация – это процесс, длящийся на протяжении всей жизни [33]. Он распадается на этапы, каждый из которых отведен для решения определенных задач. Отводя значимое место в жизни человека трудовой деятельности, процесс социализации представляют в виде трех стадий: дотрудовой, трудовой и послетрудовой (Г. А. Андреева) [3]. А. В. Петровский выделил 3 микрофазы на дотрудовой стадии социального развития личности: детство – адаптация индивида, выражающаяся в овладении нормами социальной жизни, отрочество – индивидуализация, выражающаяся в потребности индивида в максимальной персонализации; юность – интеграция, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности группового и собственного развития [15, с. 419-422].

Результатом социализации является социализированность. Как считает А. В. Мудрик, социализированность можно оценивать по-разному: это и овладение ролевыми ожиданиями в различных сферах жизнедеятельности, и наличие сформированных реалистических

жизненных целей и представление о том, как их достичь, и необходимый на данном возрастном этапе уровень образования, избирательность эмоциональных привязанностей, готовность и способность самостоятельно решать собственные проблемы [53, с. 714-729].

О. Н. Матвеева определяет социализированность как совокупность индивидуальных особенностей личности, обеспечивающих наибольшую успешность выполнения значимого для данного индивида деятельности, положительное самоощущение и эмоциональная удовлетворенность жизнью в целом [43, с. 156]

По мнению исследователей, критерии социализированности имеют возрастной аспект: для дошкольного возраста усиливающаяся самостоятельность, выделение своего «Я», активность со сверстниками в игре. Для выпускника школы – уровень самоуважения, общительность, умение сотрудничать в группе и др.

Считается, что социализация длится в течение всей жизни, но социализация в детском и во взрослом возрасте различаются: дети нормы усваивают, у них формируют мотивацию поведения, у взрослых же социализация идет на осознанном уровне, они оценивают нормы, принимают взвешенные решения [68, с. 70.].

Описывая процесс социализации, используют также понятие «ресоциализация», под которым понимается усвоение новых ценностей, навыков взамен прежних. Основанием для нее является настоящее, не прошлое. Ресоциализация имеет множество аспектов, одним из которых является ресоциализирующее воздействие образовательных организаций, попадание детей в стены интернатных учреждений и усвоение норм жизни в них [38].

Подводя итог, сказанному в параграфе, мы отметили, что:

– социализация – это процесс, длящийся в течение всей жизни, его сущность заключается в присвоении (интериоризации) социального опыта, норм поведения (тенденция к типизации) и на этой основе

выстраивания процесса личностного развития, самореализации (тенденция к автономии);

– процесс социализации зависит от условий (факторов), агентов, используемых механизмов социализации, которые его могут, как ускорять, так и замедлять;

– результатом процесса социализации является определенный уровень социализированности, которая в зависимости от стадии социализации и периода дотрудовой стадии социализации определяется степенью достижения определенных социальных и личностных характеристик (норм, ценностей, качеств и др.).

1.2 Возрастные и индивидуальные особенности социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям

Социализация – это процесс, который проходит любой человек в течение всей своей жизни. Его особенности, результаты зависят от жизненного периода, условий, агентов и др. Имеет она свои особенности в детстве, когда проходит первичная социализация, связанная со знакомством индивидом с культурой, ценностями, нормами жизни и поведения того общества, в котором он растет и развивается.

В нашем исследовании предметом изучения являются особенности социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям. Сначала выделим специфические черты социализации в этом возрастном периоде.

Младший школьный возраст определяется возрастными границами 6-7 лет и 10-11 лет. Это очень ответственный период в жизни ребенка, от которого зависит уровень интеллектуального и личностного развития, желание и умение учиться, уверенность в себе и своих силах. Ситуация развития и ее изменение связаны с выходом ребенка за рамки семьи, с расширением круга значимых лиц [94, с 224]. Ребенок идет в школу,

позиция ученика обязывает его отвечать за значимую деятельность, которая становится ведущей в его жизни. Учебная деятельность, или учение, по мнению Д. Б. Эльконина, непосредственно направлена на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством [97]. Ее предметом являются знания и действия как элементы культуры, науки, а результатом – преобразование самого субъекта деятельности. Учебная деятельность значима для младшего школьника тем, что опосредует всю систему отношений ребенка с обществом, в ней формируются не только отдельные психические качества, но и, в целом, личность младшего школьника.

Как отмечает И. В. Шаповаленко, в младшем школьном возрасте происходят психологические новообразования, что связано с поступлением ребенка в школу и включение в учебную деятельность. Это создает условия для преобразования психических процессов, развития мотивационно-потребностной сферы, социально-психологических качеств [94].

Ученые указывают на то, что в младшем школьном возрасте появляются ведущие психосоциальные новообразования, это:

- становление и оформление Я-концепции, развитие широких социальных мотивов (Л. И. Божович, Я. Л. Коломинский);
- возникновение целостной (несовершенной) картины мира, включающей ближайшее социальное окружение и первичные представления о различных социальных группах, странах (М. Шибутани, И. С. Кон);
- развитие рефлексии, открытие свое Я, отделение его внутренней и внешней части (В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман);
- определение первых жизненных целей и перспектив (Э. Эриксон, Н. А. Менчинская).

По мнению Л. И. Божович, младший школьный возраст является периодом рождения социального Я ребенка, с ключевым моментом

оформления социальной позиции школьника с ведущей учебной деятельностью [12]. Формировавшиеся ранее на наглядно-образной основе познавательные процессы формируются в словесно-логическом плане. В этом возрасте, по мнению психологов, развивается самопознание и личностная рефлексия, внутренний план действий, произвольность, самоконтроль. Ребенок не только овладевает своим поведением, но и усваивает нормы поведения дома, в общественных местах, улавливается характер взаимоотношений с взрослыми и сверстниками [68]. То есть, младшему школьному возрасту свойственно становление доверительной позиции по отношению к значимому взрослому (М. И. Лисина, Д. Б. Богоявленская), активное овладение социальным опытом (Н. Ф. Голованова), усвоение моральных норм (Ф. Кольберг, Э. Эриксон).

Для младшего школьника критерием его социализованности является сформированность позиции школьника. При этом в процессе социализации у ребенка формируется готовность к социальным действиям. Учеными называются в качестве приоритетных признаков успешной социализации младших школьников – формирование ответственности, саморегуляции, проявления таких качеств, как самостоятельность, инициативность, исполнительность, возложение личностью на себя определенной меры ответственности (Л. И. Божович) [12].

В целом, ученые сходятся в выводе, что младший школьный возраст является сензитивным для процесса социализации. Обуславливает процесс социализации поступление ребенка в школу, выполнение роли школьника, смена ведущей деятельности с игровой на учебную, усвоение учебных умений и навыков и на их основе рефлексивных, коммуникативных, формирование представлений о себе и мире [33].

Психологами отмечено: в зависимости от организации и содержания учебной деятельности уровень новообразований младшего школьника может отличаться, мышление может быть теоретическим или

эмпирическим, рефлексия содержательной или формальной, планирование по существенным признакам или по частным основаниям [68, с. 238].

В младшем школьном возрасте протекает этап первичной социализации индивида, на котором он усваивает социальный опыт. В этом возрасте важно оказывать ребенку эмоциональную поддержку, создавать ситуацию успеха, подкреплять положительное отношение к школе и учению, формировать содержательную учебную мотивацию [69, с. 234]. В этом ребенку помогает, прежде всего, семья. Но, к сожалению, не все дети воспитываются в семьях.

В нашем исследовании предметом изучения является процесс социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, поэтому рассмотрим особенности социализации детей данной категории.

Согласно Конвенции ООН о правах ребенка [42], Федеральному закону от 21.12.1996 № 159-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» дети-сироты – это дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Дети-сироты – лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель. Кроме того, в государственных учреждениях оказываются не только дети-сироты, но и дети, родители которых не выполняют или не могут по тем или иным причинам выполнять родительские функции. В законе им дается следующее определение: Дети, оставшиеся без попечения родителей, – лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного родителя или обоих родителей в связи с лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), объявлением их умершими, установлением судом факта утраты лицом попечения родителей, отбыванием родителями наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах

содержания под стражей, подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений, уклонением родителей от воспитания своих детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из образовательных организаций, медицинских организаций, организаций, оказывающих социальные услуги, а также в случае, если единственный родитель или оба родителя неизвестны, в иных случаях признания детей оставшимися без попечения родителей в установленном законом порядке [91].

Представленные определения говорят о том, что дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей находятся в сложной жизненной ситуации; это отражается на процессе их социализации, на факторах, агентах, формируемых механизмах социализации.

Н. А. Котосорова дала определение понятию «социализация детей-сирот»: «это процесс установления взаимоотношений субъекта с социумом на основе реализации индивидуальной стратегии социального обучения, самопознания и самореализации личности, обеспечивающей социальные знания, социально ориентированные мотивы и социальный опыт личности» [43, с. 3]. По мнению данного автора, результатом этого процесса является социализированность ребенка-сироты, под которой исследователь видит личностную характеристику, структурно содержащую информационный (совокупность социальных знаний), мотивационный (интерес к познанию социальных норм, самооценка в системе статусно-ролевых связей общества) и деятельностный (интенсивность участия в игровой деятельности, социально адекватная нормативность поведения, творческая самоактуализация собственного опыта) компоненты.

Изучение работ отечественных и зарубежных ученых (Л. И. Божович [12], Дж. Боулби [14], И. Ю. Деметьева [26; 27], В. Н. Ослон [64], Г. В. Семья [29; 85] и др.) позволило сделать выводы об особенностях социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,

которые связывают с рядом факторов, причин, последствий. Проанализировав работы вышеназванных авторов и других исследователей, мы отметили три наиболее часто упоминаемые фактора, которые влияют на социализацию детей-сирот.

Первый – особенность статуса ребенка-сироты, воспитывающегося вне семьи, накладывает свой отпечаток на социальное и личностное становление, формирование психо-эмоциональных и социальных характеристик.

Второй – условия проживания: закрытость интернатных учреждений ограничивает связи детей-сирот с внешним миром, их многообразие («эффект капсулирования» Г. В. Семья).

Третий – вытекающий из предыдущего – ограниченность окружения (узость социальных контактов, агентов социализации).

Данные факторы ученые определяют как сдерживающие процесс социализации и делят на внутренние и внешние.

Согласно классификации А. В. Мудрика, социализация детей-сирот, практически, исключает стихийную форму, они целиком охвачены институциональной социализацией, протекающей в стенах центров помощи детям. А. В. Мудриком выделены проблемные зоны институциональной социализации, которые налагают отпечаток на воспитанников учреждений. По мнению исследователя, вся сфера социально контролируемой социализации феминизирована, это влияет на воспитание детей, делая дефицитным мужское влияние, проблемой мужскую и женскую полоролевою идентификацию [53, с. 136]. Дети в интернатных учреждениях лишены возможности копирования стиля жизни семьи (определенного типа жизнедеятельности, фиксирующего устойчиво воспроизводимые черты, манеры, традиции, обычаи и др.) [53, с. 147]. Стиль жизни определенного социального слоя влияет на социализацию принадлежащих к нему детей.

По мнению А. В. Мудрика, важнейшую роль в социализации человека играют микрофакторы, к которым относится семья. В семье формируются фундаментальные нравственные ориентации, стиль жизни, уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения. Семья играет функцию социально-психологической поддержки, дает чувство защищенности. Семья влияет на воспитание психологического пола и полоролевую социализацию, играет важную роль в овладении нормами и стилем исполнения семейных ролей. Семья играет ведущую роль в умственном развитии ребенка. Однако если ребенок имеет тесные межличностные отношения с другими взрослыми, то уровень интеллектуальное развитие может и не иметь фатальных последствий [53, с. 379].

Как считает данный автор, ни один агент социализации не может компенсировать роль семьи [53, с. 374]. Если нет семьи, следствием является депривация (госпитализм). Причина – дефицит общения, родительского тепла. Последнее влияет не только на интеллектуальное развитие ребенка, но и на повышение его агрессивности, эмоционального напряжения, уязвимости.

Из сказанного следует, что в своей социализации ребенок-сирота лишен главного агента первичной социализации – семьи, что, как следствие, лишает его полноценного интеллектуального и социального развития, чувства защищенности и уверенности в себе и своих силах.

К числу факторов, влияющие на социализацию детей-сирот и оставшихся без попечения родителей, Н. И. Кузнецова также отнесла:

– «закрытую» среду учреждения, чрезвычайную суженность развивающей среды, порождающую бедность конкретно-чувственного опыта детей, малое число и однообразие объектов, с которыми они действуют, начиная с бытовых предметов и заканчивая специальными игрушками;

- высокую степень регламентации жизни, ее монотонность, отсутствие свободы выбора и «свободных зон развития» ребенка;
- частую сменяемость взрослых, воспитывающих детей;
- характер воспитания (массовый, коллективный, «тотальный»);
- недостатки программ воспитания и обучения, не учитывающих проблем развития детей и не компенсирующих дефектов развития, вызванных отсутствием семьи;
- недифференцированный подход к детям в процессе их воспитания и обучения в домах ребенка, детских домах и интернатах;
- низкий уровень (или полное отсутствие) детского самоуправления в учреждениях и т.д. [50].

В научной литературе в отношении детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в частности детей, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, употребляется понятия «трудности социализации», под чем понимается комплекс затруднений ребенка при овладении им той или иной социальной ролью. Исследователи выделяют внешние и внутренние трудности социализации: внешние трудности определяются условиями организации жизнедеятельности в интернатных учреждениях, внутренние – психическим развитием детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Т. И. Сапожникова и Е. Н. Логинова на основе анализа научных исследований выявили последствия социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в интернатных учреждениях (центров помощи детям и т.п.), одновременно указывая на причины, их порождающие (таблица 1) [83].

Таблица 1 – Последствия социализации детей-сирот в интернатном учреждении и причины их возникновения

№	Особенность социализации ребенка-сироты	Причины их возникновения
1	2	3
1	Недоразвитие механизмов саморегуляции и появление защитной реакции	Недоразвитие механизмов саморегуляции компенсируется формированием различного рода «защитных реакций». Так, вместо творческого мышления развивается шаблонное, вместо становления произвольности поведения – ориентация на внешний контроль, вместо умения самому справиться с трудной ситуацией – тенденция к излишне бурному реагированию, обиде (М. С. Астоянц) [7]
2	Особый тип общения со взрослыми и со сверстниками, гипертрофированная потребность в общении со взрослыми	Зависимость эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему взрослого определяет сверхценность последнего и создает специфический тип общения со взрослым, который, в свою очередь, влияет на отношения со сверстниками. У таких детей наблюдается доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях, неспособность продуктивного, конструктивного решения конфликта, что проявляется в агрессии, неумении признать свою вину, склонности переложить всю ответственность на окружающих (Е. Н. Барябина) [8]
3	Недостаточная инициативность	Ограничение общения и деятельности детей-сирот преимущественно искусственной социальной средой интернатного учреждения приводит к тому, что у них не развиваются в должной мере навыки жизнедеятельности в обычной социальной среде сверстников и взрослых
4	Агрессивная, негативная позиция по отношению к другим людям	Дефицит адекватного общения приводит к тому, что у ребенка закрепляется агрессивная, негативная позиция по отношению к другим людям. Дети практически не имеют родственной привязанности к собственным братьям и сестрам и в процессе общения оказываются не способными устанавливать конструктивные, эмоционально адекватные отношения с другими людьми
5	Феномен «мы»	У детей возникает своеобразная идентификация друг с другом. В нормальной семье всегда есть фамильное «мы» – чувство, отражающее причастность именно к своей семье. В жизни без родительского попечительства у детей стихийно складывается детдомовское «мы». Это совершенно особое психологическое образование. Дети без родителей делят мир на «свои» и «чужих», на «мы» и «они». От «чужих» они совместно обособляются, проявляют по отношению к ним агрессию, готовы использовать других людей в своих целях. У них своя особая нормативность поведения: они часто живут по двойному стандарту – одни правила для своих, а совершенно другие – для «чужих» (М. Е. Пескова) [70]

Продолжение таблицы 1

1	2	3
6	Социальный статус «ничейности»	Таким детям присущ особый социальный статус «ничейности» – никто ими не интересуется, по существу, они никому не нужны, что порождает состояние незащищенности, неуверенности в себе, в своем будущем. Официальные категорические нормативы, с одной стороны, положительны: дисциплина, организация жизнедеятельности, с другой – отрицательны: ограничивается возможность личного выбора в поведении, удовлетворение потребности в самореализации. Отмечается дефицит общения воспитанников со взрослыми, минимум индивидуальных контактов. Все это затрудняет осознание своего «Я», своей уникальности, замедляет развитие эмоциональной сферы, познавательной деятельности (И. Деметьева) [27]
7	Феномен «общественной собственности»	Он затрудняет формирование адекватного отношения к себе и другим, т.к. вещи и предметы имеют для детей не столько определенную потребительскую ценность, сколько помогают им подтвердить свою самость, материализовать свое «Я».
8	Затрудненное развитие автономности, инициативности, освоение социально-ролевых позиций	Жёсткая регламентация и контроль извне, рождает проблемы в саморегуляции, внешнее поведение не заменяется постепенно на внутренний самоконтроль.
9	Лишение индивидуальности, обезличивание	Порождается особой коммунальной организацией быта. Жизнь ребенка в интернатном учреждении основана на зависимости воспитанника от персонала. Это проявляется в невозможности получить объективную и достоверную информацию, принимать решения о своем будущем, поскольку считается, что ребенок не способен самостоятельно решать вопросы, касающиеся собственного благополучия.
10	Специфические особенности самосознания личности	Воспитанники интернатных учреждений зачастую не знают и не принимают себя как личность, вследствие формирования неадекватных социальных ожиданий они, как правило, претендуют на признание в своей среде через физическую силу, агрессию, асоциальные формы поведения. У детей не развивается ответственное отношение к собственной жизни, для них характерно проживание по групповому, нравственному нормативу, ориентация на групповую совесть и поруку, что откладывает отпечаток на самосознание детей.

Таким образом, социализация детей закрытых учреждений может быть затруднена, причинами являются: жесткая регламентация времени, формальная организация среды учреждения, коммунальная организация

быта, ограниченность неформального внешнего общения и др. Последствиями неполноценной социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются: деформация личности, искажение формирования самосознания, спровоцированные нереализованной потребностью в любви, привязанности и признании.

В общении детей таких учреждений с окружающими проявляется назойливость и неутомимая потребность любви и внимания. В эмоциональном отношении они очень ранимы: даже мелкое замечание может вызвать у них острую эмоциональную реакцию.

Ограничение общения и деятельности детей-сирот преимущественно искусственной социальной средой детского дома приводит к тому, что у них не развиваются в должной мере навыки жизнедеятельности в обычной социальной среде сверстников и взрослых [83].

К последствиям социализации детей, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа, Н. А. Котосова относит их несамостоятельность в принятии решений, привычку пользоваться указаниями взрослого, педагога [43, с. 9]. Эти особенности воспитанников интернатных учреждений – детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проявляются и в постинтернатный период. В дальнейшем сталкиваются с проблемами жилья, поиска работы, организации быта, питания, взаимодействия с другими людьми, получения медицинской помощи, создания и сохранения собственной семьи, с формированием здорового, полноценного образа жизни [43] и многими другими.

Итак, к основным характерным чертам детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, нужно отнести следующее: неспособность устанавливать конструктивные, эмоционально адекватные отношения с другими людьми; принимать себя как личность; агрессивную позицию по отношению к другим людям; отсутствие определенных ценностных ориентаций, личностных качеств, знаний и навыков; а также привычка к иждивенчеству, выражающаяся в

неумении заботиться о себе, о своем будущем; неподготовленность к самостоятельной жизни.

Результат социализации характеризуют несколько показателей:

1. Утрата базового доверия к миру. Это образование ограничивает развитие таких важнейших новообразований личности, как автономия, инициативность, социальная компетентность, умелость в труде, половая идентичность и пр., без которых нельзя стать субъектом межличностных отношений и сформироваться в зрелую личность. Проявляется в подозрительности, недоверчивости, агрессивности ребенка, с одной стороны, и формировании невротического механизма слияния с другой. Слияние возможно с конкретным человеком (воспитатель, родитель, учитель, педагог и др.), а также с группой людей (известное детдомовское «Мы»). Слияние блокирует, а иногда делает вовсе невозможным развитие автономности ребенка, его инициативности и ответственности за свое поведение. В более поздние годы действие этого механизма может провоцировать формирование алкогольной, наркотической или токсикоманической зависимостей.

2. Гипертрофированная адаптированность к социальным процессам (социальный конформизм) или гипертрофированную автономность (полное неприятие норм отношений, складывающихся в социуме).

3. Социальный аутизм (отстранение от окружающего мира), отставание в социальном развитии [31].

Причины возникновения трудностей вхождения ребенка в систему социальных отношений могут быть самыми различными, но прежде всего они связаны с неадекватным восприятием детьми-сиротами тех требований, которые предъявляет окружающий социум.

Система интернатного учреждения задает ребенку четко очерченные ролевые позиции (ученика, воспитанника); формируется преимущественно одна ролевая позиция – позиция сироты, которая характеризуется

выученной беспомощностью, инфантилизмом, потребительством; представление о разнообразных социальных ролях искажено, и их формирование в учреждении не происходит.

Общая регламентация жизни в учреждении, отсутствие личного пространства и уединенности вызывают у детей затруднения в осознании собственных актуальных состояний (индивидуальных потребностей), вследствие чего у детей-сирот наблюдаются трудности в самоопределении.

Утрата базового доверия к миру препятствует развитию таких важнейших новообразований личности, как автономность, инициативность, социальная компетентность, и проявляется в подозрительности, недоверчивости, агрессивности ребенка, с одной стороны, и формировании невротического механизма слияния – с другой [89].

Подведем итог: социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в целом протекает под воздействием ряда условий, значимыми из которых являются отсутствие семьи и особенности среды интернатного учреждения, которые, в свою очередь, влияют на внутреннее эмоциональное состояние, особенности психического и социального развития.

Исходя из сказанного, социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в младшем школьном возрасте имеет сходные для всех детей, воспитывающихся в закрытых учреждениях, в период пребывания в интернатном учреждении особенности развития: оторванность от семьи, (ситуация внесемейного социально-личностного становления), влияющая на ощущение незащищенности; социальная изолорованность (ограниченность социума и межличностного общения), находящее отражение в недостатке факторов и агентов социализации; особая внутренняя позиция психологического капсулирования, выражающаяся в отчужденном отношении к людям [76, с. 8].

В то же время дети, оставшиеся без попечения родителей, в младшем школьном возрасте имеют сходные для всех детей начальной школы

особенности личностного становления: переход в статус ученика, приоритет учебной деятельности над другими, через освоение которой проходит социализирующий процесс; развитие познавательных процессов, саморегуляции и др.

Специфичным для социализации детей, оставшиеся без попечения родителей, в младшем школьном возрасте является то, что в отличие от подростков и детей в юношеском возрасте, у них только начинают закладываться отношения к себе и миру, и поэтому создание особой среды для их развития, расширение социальных контактов позволит приблизить к успешному процессу социализации.

Учет того, что успешность перехода от игровой деятельности к учебной, овладение ею в младшем школьном возрасте во многом зависит от родителей и их поддержки, позволяет указать на безусловное отличие этого процесса у детей-сирот, проживающих в условиях центров помощи детям, и детей, воспитывающихся в семье. Он для первых, однозначно, является более проблематичным.

Исходя из сказанного, следует отметить, что дети в интернатном учреждении – в условиях центров помощи детям – лишены стихийной социализации, при этом институциональная социализация оказывает вместе с положительными воспитательными результатами и деформирующее воздействие, что и не всегда зависит от учреждений, а определено ситуацией внесемейного воспитания. Жизненно важные потребности ребенка в безопасности, любви, общении, в познании через взрослых окружающего мира не удовлетворяются или удовлетворяются в неполной мере.

Второй вывод связан с тем, что дети, оставшиеся без попечения родителей, в младшем школьном возрасте, в том числе воспитывающихся в условиях центров помощи детям лишены поддержки индивидуальной в важном процессе изучения мира и себя через освоение позиции ученика и включение в учебную деятельность. Как школьники и формирующиеся

личности они не имеет возможности полноценно осознать индивидуальные потребности, ощущают трудности в самоопределении и др.

Выводы по первой главе

Социализация как научное явление представляет собой протекающий на протяжении всей жизни процесс, сущность которого заключается в присвоении личностью социального опыта, норм поведения и на этой основе выстраивания процесса личностного развития, самореализации. На каждом возрастном этапе, особенно в период дотрудовой стадии (в рамках первичной социализации), он имеет свои особенности, которые зависят от ситуации развития, ведущей деятельности и выражаются в психосоциальных новообразованиях.

На процесс социализации влияют факторы, агенты, используемые механизмы социализации, которые могут его, как ускорять, так и замедлять. Результатом этого процесса является определенный уровень социализированности, который в зависимости от стадии социализации и периода дотрудовой стадии социализации определяется степенью достижения определенных социальных и личностных характеристик (норм, ценностей, качеств и др.).

Социализация в младшем школьном возрасте называется первичной, в рамках которой индивид знакомится с ценностями и нормами общества. Младший школьный возраст является сензитивным для процесса социализации, что связано поступлением ребенка в школу, выполнением роли школьника, сменой ведущей деятельности с игровой на учебную, усвоением учебных умений и навыков и на их основе рефлексивных, коммуникативных умений, формированием представлений о себе и мире.

Социализация детей-сирот имеет свои особенности, которые связаны с внешними факторами – внесемейное воспитание, отсутствие близких родных людей; закрытость интернатных учреждений от внешней

среды, узостью социальных контактов, в которые вступают дети, жесткая регламентация жизнедеятельности.

Результатом социализации в таких учреждениях является утрата базового доверия к людям, социальная некомпетентность, аутизм; иждивенческая установка, деформация личности и др.

В младшем школьном возрасте, когда личность только начинает формироваться, когда она должна знакомиться с миром вообще и миром сверстников и взрослых, учиться устанавливать контакты, ребенок, оказавшийся в интернатном учреждении, испытывает проблемы социализации – ему не хватает родительской поддержки, чувство незащищенности, никому ненужности рождает искаженное представление о себе, низкий уровень притязаний, низкую самооценку. Ограниченность социальной среды порождает узость представлений о мире, человеческих отношений, ролевых позиций и др.

Все это сказывается в общем на интеллектуальном и социальном развитии детей, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРОВ ПОМОЩИ ДЕТЯМ

2.1 Модель социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям

Изучение сущности социализации как научного феномена и выявление особенностей протекания этого процесса у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, позволило предположить, что возможным из путей решения исследуемой проблемы является разработка модели социализации детей младшего школьного возраста, основанной на идее привлечения для ребенка, воспитывающегося в условиях центров помощи детям, значимого взрослого и психолого-педагогической поддержки взаимодействия в паре.

Рассмотрим значение понятия «модель». Модель, по словарю С. И. Ожегова, – это образец какого-либо изделия и образец для изготовления чего-либо [63]. В педагогике модель – это специально созданный объект с характеристиками, воспроизводящими изучаемый объект или процесс [99, с. 123]. В нашей работе моделируется процесс социализации детей, младшего школьного возраста – в условиях центров помощи детям.

Под моделью процесса социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающегося в условиях центров помощи детям, мы понимаем процесс психолого-педагогической поддержки взаимодействия пары ребенок центра помощи детям и наставник.

Для того чтобы разработать модель какого-либо явления и процесса необходимо выбрать теоретико-методологические основания, которыми в нашем исследовании стали методологические подходы: системно-деятельностный, технологический и субъектный.

Рассмотрим сущность каждого из выбранных подходов и возможности использования их в нашем исследовании.

Системно-деятельностный методологический подход. Выбор его обусловлен Федеральным государственным образовательным стандартом, который определяет направленность на помощь школьникам в социализации, на создание оптимальных условий для ее успешного протекания [90]. Второй причиной выбора именно этого методологического подхода явилась необходимость построения системного по своей сути процесса и желание выделить в нем все важные для решения проблемы социализации аспекты, а также описание педагогических явлений и процессов как системных по своей сути.

В основе данного подхода лежит культурно-историческая теория Л. С. Выготского [19] и его последователей (П. Я. Гальперина [22], А. Н. Леонтьева [45], Д. Б. Эльконина [98] и др.) ставшая основой современного образовательного процесса. Ее положения о том, что социальная среда – это главный источник развития личности, что развитие личности происходит этапы из внешней деятельности во внутреннюю (в процессе интериоризации), на первом этапе ребенок это делает в сотрудничестве со взрослым и именно это сотрудничество является главным источником развития ребенка [40]. По мнению ученых Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, деятельностный подход к проблеме обучения состоит в утверждении, что главным условием усвоения учащимися духовной культуры человечества является формирование действий, составляющих его основу, действий, которые должны активно строиться у ребенка социальным взрослым как носителем социокультурного опыта [25]. Данная мысль согласуется с идеей о значимом взрослом для детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

По мнению А. Г. Асмолова основным положением данного подхода на современном этапе развития российского образования является

формирование знания в действии [6]. Согласно ФГОС НОО, необходимо признать решающую роль способов образования, на основе усвоения универсальных учебных действий, обогащения форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в достижении целей социального, личностного и познавательного развития [90, с. 4]

В нашем исследовании приложение идей системно-деятельностного подхода будет выражаться в представлении исследуемого процесса:

1. С точки зрения структуры как системного явления, имеющего свой системообразующий фактор – цель, элементы – компоненты процесса психолого-педагогической поддержки социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

2. С точки зрения содержания как деятельностного: процесса сопровождения социализации, включающего психолого-педагогическую помощь в реализацию технологии наставничества, предполагающей взаимодействие детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, и значимого для него взрослого-наставника, направленной на развитие ребенка, становление его социальной компетентности, личностное самоопределение и развитие.

Вторым методологическим подходом, выбранным в исследовании является технологический подход. Основное понятие этого подхода – технология, которая предполагает поэтапную деятельность с получением гарантированного результата. Технологический подход в педагогике разрабатывали В. П. Беспалько [9], Г. К. Селевко [84], В. А. Сластенин [86], В. Ф. Спириин [88], М. А. Чошанов [93] и др.). По мнению Г. К. Селевко, сущность технологического подхода определяется через понятие технология и характеризует новый подход к образованию. Педагогическая (образовательная) технология, по сути, это система компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам [84, с. 37]. Он позволяет с большей

определенностью предсказывать результаты, уменьшать эффект влияния непредвиденных факторов, оптимально использовать имеющиеся ресурсы и др. [84]. По мнению японского педагога Т. Сакомото, технологический подход предполагает внедрение в педагогику системного способа мышления [84 с. 11]. Г. К. Селевко утверждает, что данный подход хорош лишь в совокупном использовании с другими подходами.

В нашей работе применение технологического подхода предполагает использование технологии наставничества в качестве инструмента решения проблемы социализации детей младшего школьного возраста, а также реализация разработанной модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

В качестве третьего методологического подхода мы выбрали субъектный подход. В его разработку внесли свой вклад представители разных наук, изучающих человека: философии (В. С. Библер [10] и др.), психологии (К. А. Абульханова-Славская [1], В. В. Давыдов [25], Г. А. Цукерман [92] и др.); педагогики (И. Я. Лернер, В. А. Сластенин [86] и др.). Актуальность данного подхода обусловлена его гуманистической направленностью – ориентированность на развитие ребенка и предоставление ему максимума возможностей для раскрытия личностного потенциала, своей индивидуальности.

Его название и сущность связаны с понятиями «субъект» и «субъектность». Субъект – это источник познания, общения и преобразования действительности, который изменяя внешнюю природу, изменяет и свою собственную, сознательно регулирует свое поведение [92, с. 184]. Субъектность – это характеристика личности в качестве субъекта своей жизни, различных видов деятельности. Для нашего исследования важно то, что субъектность, по своей сущности, интегрирующая человеческую психику функция, обеспечивающая адаптацию человека к окружающей среде и преобразование собственной психики и

окружающего мира на основе согласования эмоциональных, рефлексивных и действенных компонентов образа «Я».

В нашем исследовании применение субъектного подхода будет связано с такими положениями: 1) младший школьный возраст – важный этап становления субъектности, потому что именно в этот период ребенок становится субъектом учебной деятельности, у него формируются рефлексивные умения; 2) становление субъектности ребенка младшего школьного возраста интенсивнее происходит в общении, деятельности, ситуациях проявления самостоятельности, поэтому нужно создавать такие условия, которые позволят развиваться ребенку как субъекту собственной жизни.

Данные методологические подходы в совокупности составляют основу для построения модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

В качестве требований для организации процесса социализации, лежащего в основе построенной модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, был выбран ряд принципов, соблюдая которые можно обеспечить достижимость результатов этого процесса. К ним мы отнесли:

1. Принцип гуманного отношения к ребенку. Данный принцип основывается на понятии гуманизм. В настоящее время в педагогике главенствуют гуманистические идеи: любить ребенка, помогать ему адаптироваться и самореализоваться. В нашей работе принцип гуманизма будет значить следующее: выстраивать процесс сопровождения социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на основе признания личности ребенка, стремления к его защите, оказание помощи и поддержки. Эти функции и должен выполнять наставник – значимый взрослый.

2. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста определены

ведущей деятельностью – учебной, уровнем развития психических функций, что предполагает ориентацию в процессе сопровождения процесса их социализации на эти особенности. Индивидуальные характеристики детей также играют роль в обучении и воспитании: знание особенностей ребенка (его темперамента, характера, способностей и т.д.) является немаловажным фактором в интенсификации этих процессов, а значит, и процесса социализации. В нашей работе данный принцип предполагает обязательное знание наставником, общающимся с ребенком, возрастных особенностей детей младшего школьного возраста, его личностных особенностей, интересов, пристрастий и др.

3. Принцип взаимодействия. Сущность этого принципа основывается на признании субъект-субъектных отношений важными в работе с детьми, в процессе социализации предполагает, во-первых, доверительное общение, во-вторых, продуктивный диалог, активное участие в жизни ребенка. Данный принцип предполагает в нашей работе реализацию наставничества как диалога между детьми младшего школьного возраста, воспитывающихся в закрытых условиях центров помощи детям и подготовленным значимым для него взрослым, готовым расширить его социальный и личностный опыт, стать другом, помощником, проводником в жизнь.

Модель обычно имеет свою структуру, которая складывается из частей-компонентов, играющих важные функции в составе этой модели, такая модель называется структурно-функциональной.

Перейдем к представлению разработанной модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям (рисунок 1).

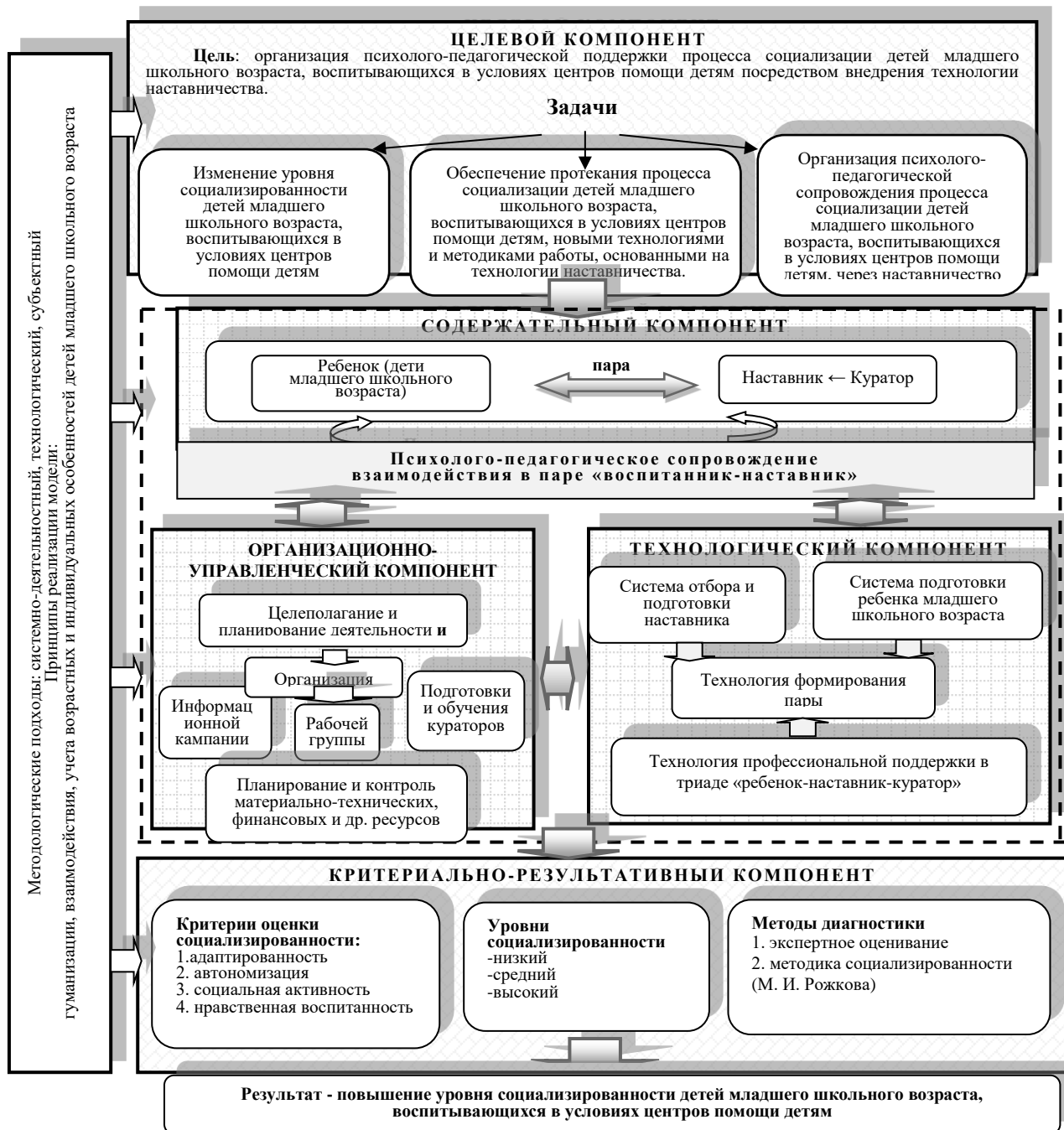


Рисунок 1 – Модель социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям

В данную модель мы включили целевой, содержательный, технологический, организационно-управленческий и критериально-результативный компоненты. Представим ниже описание каждого компонента.

Целевой компонент модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, выполняет ориентировочную функцию, т.е. указывает ориентиры деятельности в рамках нашей работы. Данный компонент включает формулировку целей, задач.

Цель модели двойственная: стратегическая цель связана с поддержкой детей младшего школьного возраста в процессе их социализации (что делать), тактическая определяет действия специалистов по взаимодействию ребенка и значимого для него взрослого, именуемого наставником, т.е. обеспечивает достижение первой цели (как делать то, что намечено). Объединенная цель звучит так: организация психолого-педагогической поддержки детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, посредством внедрения технологии наставничества.

Для достижения цели был поставлен ряд взаимосвязанных задач:

Повышение уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Выбор оптимальной технологии для обеспечения социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Организация психолого-педагогической поддержки процесса социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центра помощи детям.

Таким образом, целевой компонент разработанной модели определил направления деятельности в рамках исследования, а, следовательно, обусловил выбор содержания следующих компонентов.

Содержательный компонент модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям был разработан согласно идеям, представленным по проблеме наставничества и реализации этой технологии в работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей [34; 76; 80]. Функцию данного компонента модели мы связали с определением сущности ключевых понятий, используемых при реализации психолого-педагогической поддержки процесса социализации. Раскроем содержание этих понятий.

Наставник – это доброволец, который желает помочь ребенку, находящемуся в трудной ситуации из альтруистических побуждений. Наставником может являться взрослый человек, обладающий определенным жизненным, профессиональным опытом, личностными качествами, имеющий мотивы оказания помощи, стремящийся быть полезным ребенку [80].

В нашей работе наставник – это отобранный и подготовленный взрослый человек, способный оказать помощь детям младшего школьного возраста в решении его учебных, бытовых, личных проблем, готовый посодействовать советом и делом.

Наставничество рассматривается как процесс взаимодействия значимого взрослого с детьми младшего школьного возраста, общение, обмен опытом, помощь в ситуации выбора [80]. Внешне – это совместная деятельность (досуговая, учебная и др.) ребенка и взрослого, реализуемая в разных формах. По сути – создание условий для формирования у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, чувства защищенности, присутствия значимого человека, которому можно довериться, поделиться мыслями и чувствами, получить полезный совет.

Понятие технология наставничества рассматривается как социальная технология поддержки детей младшего школьного возраста,

воспитывающихся в условиях центров помощи детям [76]. Это поэтапный процесс, который включает многоступенчатую процедуру создания пары «ребенок – наставник» и организацию процесса взаимодействия участников пары в течение одного года. Технология включает инструменты реализации – различные виды совместной деятельности, формы общения (непосредственное при встречах, опосредованное – с помощью телефона, сети Интернет) и взаимодействия (игры, походы в кино, театры, на прогулки, поездки и др.).

Технология наставничества строится на субъект-субъектных отношениях, что предполагает учет мнения каждой стороны: учится не только ребенок, но и взрослый, и процесс взаимодействия строится на соблюдении выработанных сообща правил общения.

Ребенок – это дети младшего школьного возраста, воспитывающиеся в условиях центров помощи детям. Это приоритетный участник пары: для него она организуется, по его состоянию корректируется деятельность наставника. Для взаимодействия со взрослым-наставником дети готовятся психологически.

«Пара "ребенок младшего школьного возраста – наставник"». В это понятие мы вкладываем следующее содержание: «Подобранные по схожести интересов и увлечений воспитанник (ребенок 7-10 лет) и значимый для него взрослый, прошедший отбор и обучение».

Технология наставничества предполагает взаимодействие в паре «ребенок младшего школьного возраста – наставник». Под взаимодействием понимают взаимную поддержку, процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [86]. Взаимодействие в паре «ребенок младшего школьного возраста – наставник» мы рассматривали как оказание системной помощи детям младшего школьного возраста специально обученными значимыми для них взрослыми, которая предполагает выстраивание долгосрочных

доверительных отношений с младшими школьниками. Взаимодействие позволит качественно изменить процесс социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, имеющих ограниченный контакт с внешним миром, дефекты в социализации.

Итак, содержательный компонент модели включает характеристику взаимосвязанных понятий: «наставник», «наставничество», «технология наставничества»; «ребенок», «пара «ребенок младшего школьного возраста – наставник», «взаимодействие в паре «ребенок младшего школьного возраста – наставник», которые определяют содержание деятельности следующего участника проекта – куратора.

Поскольку представленная модель – это модель профессиональной психолого-педагогической поддержки взаимодействия в паре «ребенок младшего школьного возраста – наставник», поэтому ключевым моментом в раскрытии ее содержательного компонента для нас явилось описание сущности деятельности профессионала, поддерживающего взаимодействие пары – куратора.

Куратор – это сотрудник МБУ Центр «Надежда», имеющий педагогическое или психологическое образование, прошедший специальную подготовку для сопровождения пары «ребенок – наставник» [76]. Куратор реализует технологии подбора и подготовки наставников, подготовки детей младшего школьного возраста к взаимодействию со значимым взрослым, формирования пары и ее сопровождения.

Таким образом, содержательный компонент разработанной нами модели включает сущностные характеристики основных понятий, используемых при реализации модели, содержание деятельности всех участников процесса взаимодействия в паре «ребенок младшего школьного возраста – наставник». Сущность его заключается в том, что куратор, поддерживая пару, помогает повысить эффективность реализации

технологии наставничества и, как следствие, успешность социализации детей младшего школьного возраста.

Технологический компонент модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям. Функция технологического компонента – раскрыть способ реализации основных положений, изложенных в содержательном компоненте разработанной модели.

Прежде всего, следует сказать, что данный компонент отвечает за достижение цели, заявленной в модели (социализация детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям) и предполагает психолого-педагогическую поддержку технологии наставничества (взаимодействия в паре «ребенок младшего школьного возраста – наставник»). То есть, технологический компонент модели включает психолого-педагогическую технологию поддержки пары, а работа в паре строится на социальной технологии наставничества. В этом заключается сложность идеи нашей работы.

Технология психолого-педагогической поддержки взаимодействия в паре «детей младшего школьного возраста – наставника» структурно представляет собой триаду «ребенок младшего школьного возраста – наставник – куратор», движение которой связано с помощью ребенку в социализации и преодолении трудной жизненной ситуации. Технология строится на поэтапной работе куратора: сначала он работает с каждым участником пары, а затем сопровождает их взаимодействия [76].

У участников триады разный функционал. Куратор как ведущий участник триады, как профессионал курирует общение и совместную деятельность наставника и ребенка младшего школьного возраста, оказывает поддержку в затруднительных ситуациях. Наставник выполняет функцию друга, советчика, интересного собеседника, опытного семьянина, профессионального работника, сестры или брата и др. Куратор и наставник сообща работают на стабилизацию эмоционально-психологического

состояния ребенка, его адаптацию в обществе и реализацию личностного потенциала. Ребенок в своем функционале является субъектом с ограниченным жизненным опытом, отрицательным опытом взаимодействия с людьми, семьей, поэтому он выполняет на начальном этапе функцию потребителя общения, внимания, недоверчивого и осторожного собеседника и т.п. Далее, при успешной реализации технологии наставничества, установки ребенка должны смениться на доверительные, открытые.

Структура технологии психолого-педагогической поддержки взаимодействия в паре «ребенок младшего школьного возраста – наставник» включает несколько этапов: вводный, формирования пары и этап сопровождения пары. Каждый этап имеет свою цель и способы реализации.

Особенность реализации первого этапа связана с работой параллельно с каждым участником будущей пары до тех пор, пока они оба не будут готовы к взаимодействию и наставник не подпишет официальное соглашение на «работу». Основные методики работы: подбор кандидатов в наставники, обучение добровольцев, психологическая работа с детьми младшего школьного возраста.

На втором этапе (этап формирования пары) работа связана с подбором детей младшего школьного возраста и взрослого-наставника в пару и собственно ее формированием. Важны на этом этапе учет критериев, обеспечивающих успешность взаимодействия в ней, и соблюдение ряда процедур, обеспечивающих хорошую психологическую связь участников: знакомство, установление контакта, совместное проведение мероприятий на территории организации.

Третий этап технологии включает непосредственно сопровождение пары на основе работы триады «ребенок младшего школьного возраста – наставник – куратор». Используются индивидуальный план работы пары и плана сопровождения пары куратором. По запросу ребенка или наставника

проводятся куратором индивидуальные консультации, тематические сессии для наставников, групповые и парные мастер-классы на установление контакта, сплочение, повышение коммуникативных навыков. Совместная деятельность уже может осуществляться и за пределами организации; расширяется спектр форм совместного времяпрепровождения.

Профессиональная деятельность куратора направлена на эффективное взаимодействие пары «ребенок – наставник». Это является результатом реализации данной технологии.

Технологический компонент модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, включает разнообразный методический инструментарий, позволяющий успешно осуществлять работу с парой и обеспечивать реализацию технологии наставничества, социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям. Подробно системы и методики, используемые куратором, будут представлены в параграфе 3.1 настоящей работы.

Таким образом, технологический компонент модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, дает ответы на практические вопросы, связанные с реализацией идеи наставничества и повышением уровня социализированности детей младшего школьного возраста.

Организационно-управленческий компонент модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, играет особую роль в модели: он обуславливает единство модели. Основная функция данного компонента заключается в том, что он обеспечивает реализацию содержательного и технологического компонентов модели.

Управление является обязательным условием, системообразующим фактором любого процесса или деятельности [99]. Благодаря четкой

организации можно достичь результативности и эффективности в работе. Поэтому данный компонент модели работает на получение результата и повышение эффективности в реализации технологии наставничества.

Управление осуществляется посредством нескольких функций: прогнозирования, планирования, организации и координации, контроля и коррекции. Учет всех управленческих функций и их последовательное использование позволяет реализовать задуманное.

Прогнозирование связано с формулировкой цели, что уже отражено нами в целевом компоненте модели. Функция планирования включает составление плана деятельности на весь период работы. В модели реализуется планирование информационной кампании, планирование психолого-педагогической поддержки пары «ребенок младшего школьного возраста – наставник», планирование необходимых материальных, технических, финансовых, кадровых и других ресурсов.

Важной управленческой функцией является организация. Она включает в рамках нашей модели организацию информационной кампании для привлечения добровольцев и внимания общества к проблемам сиротства (Приложение 1); работы инициативной группы по управлению всем процессом социализации воспитанников от целей до мониторинга результатов; подготовку кураторов к сопровождению пары в условиях корпоративного обучения и подготовки за пределами учреждения или сторонними специалистами, что позволяет обеспечить полное понимание сущности работы и профессиональное преодоление трудностей, возникающих в ее процессе.

Контроль за реализацией всех мероприятий осуществляется в соответствии с разработанным планом контроля и утвержденной отчетной документацией и на постоянной основе. Его проводит куратор: оценивает эффективность взаимодействия пары, изменения в состоянии детей младшего школьного возраста, степень успешности действий наставника, уровень социализированности ребенка. Данная функция управления

отвечает за оценку достижения результата, поэтому она выведена в отдельный компонент модели.

Таким образом, организационно-управленческий компонент модели обеспечивает ее реализацию, работая на создание условий для повышения результативности и эффективности деятельности участников процесса взаимодействия.

Критериально-результативный компонент модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, включает разработку критериев, показателей и уровней социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Ссылаясь на работы В. Г. Закировой, Л. А. Камаловой [33], О. Н. Матвеевой [48], М. И. Рожкова [42] и др., в качестве критериев социализированности были выбраны: социальная адаптированность, социальная автономизация, социальная активность, нравственная воспитанность. Показатели и уровни социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, представлены в критериально-уровневой шкале в параграфе 2.2.

В рамках данного компонента представлены методики изучения социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, в качестве которых мы выбрали: экспертное оценивание и методику изучения социализированности М. И. Рожкова [42] (Приложение 2). Данные методики позволили изучить и оценить четыре аспекта социализированности младших школьников.

Оценка уровня социализированности включает два диагностических среза: начальный и итоговый. Результат оценивался для каждого ребенка. Он определялся по изменению уровня адаптированности, автономизации, социальной активности и нравственной воспитанности, на основе

количественных и качественных результатов. На основании делался вывод о влиянии технологии наставничества и технологии психолого-педагогической поддержки взаимодействия в паре «ребенка младшего школьного возраста – наставника» на социализацию ребенка; о результативности и эффективности модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Оценка результативности и эффективности деятельности осуществлялась на основе количественного и качественного роста показателей при повторном диагностировании результатов. Результаты оценки состояния ребенка младшего школьного возраста и его достижений отражались в портфолио, аналитических документах специалистов, курирующих взаимодействие в паре.

Таким образом, критериально-результативный компонент модели позволял быть в курсе всех изменений; помогал оценить эффективность разработанных технологий, методик и систем, реализуемых в исследовании.

Все компоненты модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, тесно связаны между собой, взаимообусловлены. Они представляют в совокупности целостный объект, описывающий содержание деятельности по внедрению разработанной модели.

Необходимо отметить, что данная модель социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, обладает некоторыми свойствами:

- открытости, что означает возможность взаимодействия с внешней средой, использования ресурсов других участников и организаций в процессе реализации модели;
- гибкости, которая предполагает возможность внесения изменений в разные компоненты модели, технологии и системы, реализуемые в ее составе;

– воспроизводимости, что предполагает возможность повторения (воспроизведения), т.е. использования ее другими организациями, принявшими решение реализовать технологию наставничества в отношении детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Представленная модель – это искусственно созданный объект, в котором отразились представления о протекании процесса социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям. Но это всего лишь образ, который необходимо воплотить на практике. Для этого была реализована технология психолого-педагогической поддержки взаимодействия в паре «ребенок младшего школьного возраста – наставник» (параграф 3.1.).

2.2 Эксперимент по изучению уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям

Анализ научных источников позволил выявить особенности социализации детей в младшем школьном возрасте, а также отметить специфические характеристики социализации в этом возрасте у детей, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

На данном этапе исследования целью является изучение практических аспектов процесса социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Для этого решались три задачи:

– провести диагностику уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, и выявить исходный уровень социализированности воспитанников;

– реализовать модель социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, с помощью разработанной технологии психолого-педагогической

поддержки взаимодействия ребенка младшего школьного возраста и взрослого-наставника;

– на основе итоговой диагностики провести оценку результатов реализованной модели и степени изменений уровня социализированности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Для решения данных задач была проведена экспериментальная работа. Согласно В. В. Краевскому, в экспериментальной работе в исследуемый процесс намеренно вносятся изменения для выявления тенденций и закономерностей [44]. По мнению А. М. Новикова, особенностью эксперимента является то, что объекты или явления изучаются в контролируемых и управляемых условиях [62].

Изучив работы В. В. Загвязинского [32], В. В. Краевского [44], А. М. Новикова [62], мы создали группу испытуемых – детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям. Эксперимент позволил проверить выдвинутую гипотезу, которая заключалась в следующем: если младшему школьнику расширить круг общения за счет значимого для него взрослого, то процесс социализации ускорится, будет протекать интенсивнее и эффективнее.

Проведение экспериментальной работы предполагало разработку программы исследования: определение этапов работы, разработку критериально-уровневой шкалы, формирование экспериментальной группы, проведение диагностики, оценку и обобщение результатов экспериментальной работы на начальном (констатирующем) и контрольном этапе.

На констатирующем этапе исследования реализовались диагностическая и аналитическая функции: формировались группы детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, с помощью отобранных методик, на основе разработанных

критериев и показателей социализированности выявлялся ее исходный уровень.

На формирующем этапе реализовалась преобразующая функция: в практику работы МБУ Центр «Надежда» внедрялась технология психолого-педагогической поддержки взаимодействия ребенка младшего школьного возраста и взрослого-наставника, направленная на повышение уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

На контрольном этапе экспериментальной работы реализовались диагностическая и аналитическая функции: была проведена повторная диагностика детей с помощью тех же методов исследования, результаты которой сравнивались с полученными на констатирующем этапе результатами, оценивалась результативность и эффективность работы по реализации модели.

Перейдем к описанию каждого этапа экспериментальной работы.

На констатирующем этапе, который реализовался с сентября 2018 года по май 2019 года на базе МБУ Центр «Надежда» г. Челябинска была сформирована группа детей младшего школьного возраста в количестве 26 человек. Выборка сплошная, половозрастной состав: 15 мальчиков, 11 девочек, из них 3 ребенка 7 лет, 8 детей 8 лет, 7 детей 9 лет, 8 детей 10 лет.

Для оценки уровня их социализированности нами была разработана критериально-уровневая шкала. Критерий – это признак, на основе которого производится оценка [99, с. 193]. Критерии конкретизируются показателями, которые можно «замерить» с помощью методик. Под показателем социализированности мы рассматривали, вслед за О. Н. Матвеевой, обобщенные показатели соответствия человека социальным требованиям, предъявляемым к данному возрастному этапу, наличие предпосылок развития готовности к переходу на новые этапы социального развития [48, с. 156].

Изучив работы авторов по социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в интернатных условиях, мы отметили, что в качестве критериев социализированности они выделяют наличие социальной компетенции, адекватной самооценки себя (Т. И. Сапожникова) [83]. В. Г. Закирова, Л. А. Камалова выделяют когнитивно-рефлексивный (знания о себе и о мире, умение планировать, прогнозировать, познавать и др.); коммуникативный (умение общаться и взаимодействовать); практический (готовность к репродуктивной, инициативной, творческой деятельности); ценностно-смысловой (представления о ценностях, сформированность социально одобряемого поведения и др.) критерии оценки социализированности младших школьников [33, с. 138]. К показателям успешности процесса социализации Н. А. Котосонова относит: совокупность социальных знаний, способность к передаче социальной информации, самооценка, интерес к познанию окружающей действительности, интенсивность участия в игровой деятельности, социально-адекватная нормативность поведения и творческая актуализация собственного опыта [43]. По мнению О. Н. Матвеевой, в качестве критериев и показателей социализированности нужно рассматривать следующие (таблица 2) [48].

Таблица 2 – Критерии и показатели социализированности младших школьников (по О. Н. Матвеевой)

№	Компоненты социализации	Показатели социализированности
1	2	3
1	Когнитивно-рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> – потребность, способность и готовность к учебно-познавательной деятельности; любознательность; – знание роли природы в жизни человека; о явлениях природы, представляющих опасность для человека; – способность к самонаблюдению и самоанализу; – способность к адекватной реакции на изменение ситуации; – умение планировать свою деятельность и прогнозировать ее результаты; – способность к самопознанию

Продолжение таблицы 2

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
2	Коммуникативный	– умение общаться и взаимодействовать со сверстниками; умение общаться и взаимодействовать со старшими детьми и взрослыми; – умение сотрудничать; – способность к эмпатии, толерантность
3	Практический	– способность к репродуктивным действиям; – способность к творческим действиям; – самостоятельность деятельности
4	Ценностно-смысловой	– представление об основных человеческих ценностях; – наличие сформированных нравственных качеств; – способность к нравственной самооценке; – сформированность социально одобряемого поведения

Оценив данную классификацию критериев и показателей как очень сложную из-за большого количества показателей для оценки уровня социализированности, мы выбрали в качестве используемой популярную у практиков методику М. И. Рожкова, в своем составе имеющей более обобщенный перечень показателей социализированности [42] (Приложение 2).

Цель методики – выявить уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности детей. Для определения эффективности процесса социализации младшего школьника, по его мнению, можно выделить группы критериев: 1) социальная адаптированность, которая предлагает активное приспособление ребенка к условиям социальной среды, оптимальное включение его в новые или изменяющиеся условия, мотивация достижения успехов в реализации целей; 2) социальная автономизация, которая предлагает реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях; 3) социальная активность, которая рассматривается как реализуемая готовность к социальным действиям в сфере социальных отношений, направленная на социально значимое преобразование окружающей среды, творчество, самостоятельность, результативность действий; 4) нравственная воспитанность (таблица 3).

Таблица 3 – Критерии и показатели социализированности младших школьников (по М. И. Рожкову)

Критерий	Показатели выраженности
1. Социальная адаптированность	– активное приспособление к условиям социальной среды; – оптимальное включение в новые или изменяющиеся условия; – мотивация достижения успехов в реализации целей
2. Социальная автономизация	– реализация совокупности установок на себя; – устойчивость в поведении и отношениях
3. Социальная активность	– реализуемая готовность к социальным действиям в сфере социальных отношений, направленная на социально значимое преобразование окружающей среды; – творчество; – самостоятельность; – результативность действий
4. Нравственная воспитанность	– овладение когнитивными навыками; – развитие позитивного отношения к природе, культуре; – уровень усвоения морально-нравственных понятий

С точки зрения данного автора, результатом социализации – индивидуализации является степень социальной зрелости растущего человека, т.е. накопление им в себе социального человеческого свойства.

Опираясь на данные критерии и показатели, мы выбрали методики, которые позволят их оценить. Выбор методик был обусловлен как показателями социализированности, так и особенностями младшего школьного возраста (таблица 4).

Таблица 4 – Критерии, показатели социализированности и методики оценки уровня их сформированности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям

Критерий	Показатели выраженности	Методики исследования
1	2	3
1. Социальная адаптированность	– активное приспособление к условиям социальной среды; – оптимальное включение его в новые или изменяющиеся условия; – мотивация достижения успехов в реализации целей	1. Методика «Изучения уровня социализированности личности обучающегося (М.И. Рожков);
2. Социальная автономизация	– реализация совокупности установок на себя; – устойчивость в поведении и отношениях	2. Экспертное оценивание

Продолжение таблицы 4

1	2	3
3. Социальная активность	<ul style="list-style-type: none"> – реализуемая готовность к социальным действиям в сфере социальных отношений, направленная на социально значимое преобразование окружающей среды; – творчество; – самостоятельность; – результативность действий 	
4. Нравственная воспитанность	<ul style="list-style-type: none"> – овладение когнитивными навыками; – развитие позитивного отношения к природе, культуре; – уровень усвоения морально-нравственных понятий 	

Используя для нашей работы данные критерии и показатели, мы составили критериально-уровневую шкалу, описав проявление показателей названных критериев на разном уровне сформированности: высоком, среднем и низком (таблица 5).

Таблица 5 – Критериально-уровневая шкала оценки уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центра помощи

Критерий показатели выраженности	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4
1. Социальная адаптированность			
<ul style="list-style-type: none"> – Активное приспособление к условиям социальной среды – Оптимальное включение его в новые или изменяющиеся условия – Мотивация достижения успехов в реализации целей 	Ребенок неактивно приспосабливается к условиям социальной среды; не старается включаться в новые или изменяющиеся условия; мотивация достижения успехов в реализации целей отсутствует	Ребенок от случая к случаю приспосабливается к условиям социальной среды; редко старается включаться в новые или изменяющиеся условия; иногда появляется мотивация достижения успехов в реализации целей	Ребенок очень активно приспосабливается к условиям социальной среды; оптимально включатся в новые или изменяющиеся условия; сильная мотивация достижения успехов в реализации целей

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4
2. Социальная автономизация			
– Реализация совокупности установок на себя – Устойчивость в поведении и отношениях	Отсутствует реализация совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях	Нечасто реализуется совокупность установок на себя, редко наблюдается устойчивость в поведении и отношениях	Часто наблюдается реализация совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях
3. Социальная активность			
– Реализуемая готовность к социальным действиям в сфере социальных отношений, направленная на социально значимое преобразование окружающей среды, – творчество, – самостоятельность, – результативность действий	Нет готовности к социальным действиям в сфере социальных отношений, направленной на социально значимое преобразование окружающей среды, не проявляется стремление к творчеству, отсутствие самостоятельности, низкая результативность действий	Готовность к социальным действиям в сфере социальных отношений, направленная на социально значимое преобразование окружающей среды проявляется нечасто, редко проявляется стремление к творчеству, невысокая самостоятельность и результативность действий	Часто реализуется готовность к социальным действиям в сфере социальных отношений, направленная на социально значимое преобразование окружающей среды, Часто проявляется потребность в творческой деятельности, -высокая самостоятельность, и результативность действий
4. Нравственная воспитанность			
– Овладение когнитивными навыками – Развитие позитивного отношения к природе, культуре; – Уровень усвоения морально-нравственных понятий	Низкое овладение когнитивными навыками; нет позитивного отношения к природе, культуре; низкий уровень усвоения морально-нравственных понятий	Недостаточное овладение когнитивными навыками; отношение к природе, культуре; усвоения морально-нравственных понятий наблюдается в некоторых случаях	Высокое овладение когнитивными навыками; позитивное отношение к природе, культуре; высокий уровень усвоения морально-нравственных понятий

В качестве основного инструмента исследования была выбрана методика, разработанная профессором М. И. Рожковым, адаптированная для детей младшего школьного возраста «Методика изучения

социализированности личности» (Приложение 2), целью которой было выявить уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности детей.

В ходе исследования воспитанникам младшего школьного возраста предлагалось прочитать 20 суждений и оценить степень своего согласия с их содержанием по шкале от 1 до 4, результаты в бланк ответов (Приложение 3).

В исследовании с учетом специфики контингента обследуемых в первый вопрос было внесено изменение: вместо слова «родитель» включено слово «педагог».

Для обработки результатов использовался метод вычисления среднего балла по каждому критерию. Согласно методике, средняя оценка социальной адаптированности, автономности, активности и воспитанности высчитывалась при сложении всех оценок первой, второй, третьей и четвертой строчки и делении этой суммы на 5.

Результаты оценивались следующим образом:

- если коэффициент больше 3 (от 3,1 до 4) – высокий уровень сформированности каждого критерия;
- коэффициент больше двух (от 2,1 до 3,0) – средний уровень;
- коэффициент меньше двух баллов (0-2,0) – низкий уровень сформированности каждого критерия.

Для каждого участника экспериментальной работы вычислялся общий уровень социализированности по формуле (1):

$$\frac{AD+AB+AK+NB}{5}, \quad (1)$$

где AD – социальная адаптированность,

AB – социальная автономность,

AK – социальная активность,

NB – нравственная воспитанность.

Для того чтобы выявить интересующие нас показатели социализированности младших школьников, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, мы использовали также метод экспертного оценивания. Данный метод использовался также, чтобы повысить уровень достоверности результатов, полученных при опросе детей младшего школьного возраста.

Экспертное оценивание – это разновидность опроса, связанная с привлечением к оценке изучаемых явлений, процессов наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют достаточно объективно оценить исследуемое явление или процесс. Экспертная оценка – это метод, позволяющий получить необходимую информацию от компетентных лиц (экспертов). Эксперты (от лат. *expertus* – опытный) – это люди, обладающие знаниями и способные высказать мнение по изучаемому явлению.

В качестве экспертов выступили 4 высокопрофессиональных специалиста МБУ Центр «Надежда»: Сафронова Ольга Андреевна заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Туктарова Ольга Николаевна педагог-психолог социально-педагогического отделения, Дружинина Галина Владиленовна социальный педагог отделения сопровождения замещающих семей, Жеребкина Валентина Федоровна педагог-психолог отделения «Школа приемных родителей», хорошо знающих детей, работавших с ними на протяжении времени их нахождения в центре помощи детям. Также при оценке они опирались не только на данные полученные в результате наблюдения за детьми, непосредственно из общения с ними, но и на результаты проведенных в других целях психолого-педагогических диагностик.

Для экспертного оценивания был составлен бланк (экспертный лист) с утверждениями, характеризующими те же самые показатели: социальную адаптированность, автономность, активность и нравственную воспитанность (Приложение 4). Каждый эксперт относительно отдельного

ребенка, участвующего в исследовании, заполнял экспертный лист. Затем все ответы экспертов суммировались, и выводился средний результат по уровню социализированности каждого ребенка.

Результаты оценивались так же, как и в опросе детей, на основе вычисления среднего балла при оценке показателей. Если коэффициент был больше 3 (от 3,1 до 4) – высокий уровень сформированности каждого критерия; коэффициент больше двух (от 2,1 до 3,0) – средний уровень; коэффициент меньше двух баллов (от 0 до 2,0) – низкий уровень сформированности каждого критерия.

Затем для каждого участника вычислялся общий уровень социализированности по формуле (1).

Таким образом, в данном параграфе мы определили цели и задачи нашего эксперимента по изучению уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, выделили критерии и показатели, описали их выраженность на трех уровнях. Также были подобраны адекватные целям исследования методики изучения социализированности, которые должны обеспечить достоверность получаемых результатов.

Выводы по второй главе

Для решения проблем социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, разработана модель процесса социализации, основанная на идее наставничества.

Для разработки и реализации модели были выбраны методологические подходы – системно-деятельностный, технологический, субъектный – в совокупности позволяющие рассмотреть процесс социализации детей младшего школьного возраста в условиях центров помощи детям как целостный объект, технологичный по сути и

направленный на работу с ребенком младшего школьного возраста и наставником как активными участниками организуемого взаимодействия.

Реализация данной модели предполагает соблюдение принципов: гуманного отношения к ребенку, учета возрастных и индивидуальных особенностей, взаимодействия, позволяющих обеспечить ее эффективность реализации.

Данная модель включает целевой, содержательный, технологический, организационно-управленческий и критериально-результативный компоненты, каждый из которых имеет свой функционал и роль в рамках модели. Целевой компонент включает формулировку цели, задач и обоснование основной идеи и отвечает за создание ориентиров в работе по повышению уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям. Содержательный компонент раскрывает сущность основных понятий, используемых в модели (ребенок младшего школьного возраста, наставник, куратор), технологический – особенности реализации идеи наставничества в процессе социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям. Организационно-управленческий компонент обеспечивает реализацию функций управления, являясь системообразующим фактором в модели. Для оценки реализации цели в модель включен критериально-результативный компонент, содержащий критерии и показатели оценивания уровня социализированности детей, методики, результаты.

Предложенные компоненты имеют свои функции, свое содержание, они взаимосвязаны и в совокупности обеспечат достижение цели – повышение уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

С целью реализации разработанной модели и проверки ее эффективности была проведена экспериментальная работа, направленная на изучение практических аспектов процесса социализации детей

младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям. Достижение цели обеспечивалось поэтапным решением трех задач: 1) проведением диагностики уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, с целью выявления исходного уровня социализированности детей; 2) реализацией модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, посредством разработанной технологии психолого-педагогической поддержки взаимодействия ребенка младшего школьного возраста и взрослого-наставника; 3) проведением итоговой диагностики для оценки результатов реализованной модели и степени изменений уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Для оценки уровня социализированности ребенка, детям младшего школьного возраста были подобраны критерии – социальная адаптированность, активность, автономность и нравственная воспитанность, которые были конкретизированы показателями. На основе критериев и показателей была разработана критериально-уровневая шкала, с помощью которой можно оценивать у детей младшего школьного возраста уровень социализированности.

В качестве методик, адекватных целям исследования и изучаемым аспектам были выбраны методика изучения социализированности личности М. И. Рожкова и методика экспертного оценивания.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИЗУЧЕНИЮ УРОВНЯ СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРОВ ПОМОЩИ ДЕТЯМ

3.1 Реализация модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям

Реализация модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, осуществлялась на базе МБУ Центр «Надежда» г. Челябинска в рамках проекта «Взрослеем вместе!» при поддержке «Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации».

В данном параграфе мы раскроем реализацию компонентов модели содержательного, технологического и организационно-управленческого, с помощью технологии психолого-педагогической поддержки взаимодействия ребенка младшего школьного возраста и наставника.

Реализация содержательного компонента модели была связана с пониманием того, что если у ребенка младшего школьного возраста есть в жизни значимый взрослый человек, то процесс социализации проходит более интенсивно, а для детей младшего школьного возраста, воспитывающегося в условиях центров помощи детям, общение со значимым взрослым помогает уменьшить уровень депривации процесса социализации.

В процессе реализации модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, значимый взрослый выполнял роль наставника, к которой нужно было его подготовить и далее оказывать психолого-педагогическую помощь в ее реализации.

Ребенок младшего школьного возраста в рамках реализации модели определялись как дети, с которыми велась отдельная работа психологами и

педагогами.

В содержательном компоненте выделяется такая единица психолого-педагогической поддержки, как пара «наставник – ребенок младшего школьного возраста». Для ее функционирования разрабатывались свои методики и технологии. Также работа в рамках модели шла на уровне триады «ребенок младшего школьного возраста – наставник – куратор», где приоритетной выступала психолого-педагогическая деятельность, которая, согласно системно-деятельностному подходу, включала профессиональную поддержку пары.

Содержательный компонент модели определял основные единицы работы, посредством которых реализовывалась, во-первых, технологическая (тактическая) идея наставничества, а во-вторых, стратегическая цель – оказывалась действенная помощь детям младшего школьного возраста – воспитанникам учреждений государственного попечения в стабилизации эмоционально-психологического состояния, в адаптации в обществе и реализации личностного потенциала, т.е. в организации процесса социализации, исключаящую свойственную воспитанию в интернатном учреждении социальную и личностную депривацию.

Реализация технологического компонента модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи, шла в нескольких направлениях.

Идея наставничества реализовалась с помощью специально разработанной технологии. Ею выступила технология психолого-педагогической поддержки, под которой мы понимаем профессиональную деятельность специалистов по контролю взаимодействия ребенка младшего школьного возраста и наставника, целью которого является успешная социализация ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации.

Технологии психолого-педагогической поддержки взаимодействия в паре «ребенок младшего школьного возраста – наставник» включала три этапа: подготовительный этап, этап создания пары и этап сопровождения пары (рисунок 2).



Рисунок 2 – Структура технологии психолого-педагогической поддержки пары «ребенок младшего школьного возраста – наставник»

Первый этап. Цель подготовительного этапа – подготовка детей младшего школьного возраста и добровольцев к взаимодействию, которое направлено на повышение уровня социализированности детей. Для этого на уровне технологии поддержки разрабатывается и внедряется, во-первых, система привлечения, отбора и подготовки наставников (т.е. система подготовки наставников); во-вторых, система психологической

подготовки детей младшего школьного возраста к взаимодействию со взрослыми.

Система подготовки наставников, включала три элемента:

- привлечение будущих наставников из числа добровольцев осуществлялось с помощью рекламной кампании;
- отбор происходил по формальным критериям (пакет документов, включающих справки о здоровье, несудимости, психологическое освидетельствование) и по результатам специально проводимой диагностики; создавался резерв наставников;
- подготовка будущих добровольцев осуществлялась в «Школе наставников» по специально разработанной программе [76, с. 223-227].

Психолого-педагогическая деятельность на данном этапе была связана с проведением анкетирования, интервьюирования и тестирования будущих наставников. Отбирались только те, кто обладал педагогическим ресурсом для работы с ребенком по повышению уровня его социализированности. Для изучения добровольцев использовался специально созданный пакет диагностических методик [76, с. 145-190].

Отдельным направлением работы в рамках этого этапа технологии реализации модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, являлось обучение потенциальных наставников в «Школе наставника». Цель обучения заключалась, во-первых, в знакомстве с миссией наставника, во-вторых, с особенностями детей, оставшихся без попечения родителей, в-третьих, с навыками эффективного общения и взаимодействия с такими детьми.

Программа обучения включала 5 занятий, объем обучения 20 часов (Приложение 7). В рамках обучения использовались разнообразные формы работы с добровольцами, позволяющие проводить его с учетом принципов научности и практической направленности.

Обучение предполагало и итоговую аттестацию на последнем занятии в форме решение проблемных ситуаций (кейсов). Оценивал

кандидатов педагог-психолог, проводящий занятия в «Школе наставника». По завершении обучения выдался прошедшим его успешно сертификат [76, с. 223-227].

Вышеназванные процедуры первого этапа позволяли подготовить будущих наставников к качественному взаимодействию с детьми младшего школьного возраста, получить навыки, способствующие поддержке процесса социализации детей центров помощи детям.

На первом этапе также реализовалась система подготовки детей. Она включала в себя, прежде всего, отбор детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, по формальным критериям: отнесенность к целевой группе (ребенок интернатного учреждения), младший школьный возраст, желание взаимодействовать с взрослым. Работа велась индивидуально с каждым ребенком, начиналась с беседы, в которой рассказывалось о том, кто такой наставник и как будет проходить общение с ним, если ребенок пожелает взаимодействовать с взрослым. После такой беседы младший школьник либо соглашался на взаимодействие, либо отказывался. При этом согласие ребенка являлось первоочередным условием его участия.

В систему работы с детьми была включена диагностика. Для нее использовались беседа и анкетирование, которые позволяли выяснить ожидания и опасения, связанные с общением со взрослым; увлечения и интересы детей, предпочтения в выборе наставника. Для определения характерологических особенностей детей использовались: а) экспресс-диагностика характерологических особенностей личности Н. Айзенка в модификации Т. В. Матолиной; б) опросник К. Леонгарда – С. Шмишека «Методика изучения акцентуаций личности» для определения типа акцентуаций личности ребенка младшего школьного возраста [76, с. 191–222].

Результаты работы с детьми свидетельствовали о том, что им, действительно, нужна помощь, что уровень их адаптированности и

автономности, моральной нравственности и социальной активности невысок, они не готовы самостоятельно решать свои проблемы в учебной деятельности, быту.

Подготовка заканчивалась заключением трехстороннего соглашения между ребенком младшего школьного возраста, наставником и куратором, в котором для наставника прописывались правила выполнения работ и/или оказания услуг в отношении ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Второй этап, с помощью которой реализовалась разработанная модель социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, был направлен на подбор подходящих друг другу людей, создание союза, способного помочь ребенку младшего школьного возраста успешно социализироваться в текущий момент времени и в будущем в жизни.

Основным инструментом его реализации явилась методика формирования пары «ребенок младшего школьного возраста – наставник». Она включала следующие процедуры: процедуру подбора пары и процедуру знакомства участников.

Процедура подбора пары. Во-первых, на заседании кураторов, принимающих участие в работе пар, рассматривались выводы по результатам диагностики будущих наставников и детей младшего школьного возраста. Далее, с опорой на выводы происходил подбор кандидатов в пару и собственно ее формирование. Наконец, составлялось заключение о совместимости участников на основе следующих показателей: а) предпочтения ребенка и наставника в выборе напарника; б) межличностная совместимость; в) наличие у участников пары общих увлечений и интересов.

Кроме того учитывались возраст ребенка и добровольца (наставника); пол (рекомендуется подбирать пары одного пола); личностные особенности и особенности темперамента; наличие общих

увлечений и интересов; пожелания добровольца и ребенка; опыт общения добровольца с детьми; их занятость.

Процедура подбора пары заканчивалась составлением протокола заседания рабочей группы.

Процедура знакомства пары. Первая встреча ребенка с наставником в обязательном порядке проходила при участии педагога-психолога. На ней еще раз разъяснялись правила работы в паре, обсуждались все возникшие вопросы. Если участники были согласны взаимодействовать, то далее подписывались документы: трехстороннее соглашение о взаимодействии пары и индивидуальный план взаимодействия пары «ребенок младшего школьного возраста – наставник», который составляется куратором этой пары.

Вторым этапом реализации технологии заканчивался большой этап подготовки к непосредственному взаимодействию на постоянной основе. От него зависел успех протекания социализации ребенка, воспитывающегося в интернатном учреждении, при взаимодействии с наставником.

Третий этап реализации модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, непосредственно отвечал за воздействие на процесс социализации воспитанников. В основе его реализации лежала методика работы в триаде «ребенок младшего школьного возраста – наставник – куратор».

Успешному протеканию процесса социализации детей младшего школьного возраста способствовали: стабилизация отношений в паре, выстраивание устойчивого, конструктивного взаимодействия между младшим школьником и значимым взрослым.

Деятельность куратора, реализующего непосредственно профессиональную психолого-педагогическую поддержку пары «ребенок младшего школьного возраста – наставник» включала работу по индивидуальному плану взаимодействия ребенка и наставника, в котором

отражена информация о регулярности, месте и времени встреч, возможных занятиях (Приложение 6). Куратор должен был следить за соблюдением периодичности встреч (не реже одного раза в неделю), их продолжительности (не менее одного часа), за соответствием графика встреч желанию ребенка (должен быть удобен и не должен мешать основным внеурочным занятиям, в том числе занятиям в школе).

Также психолого-педагогическая поддержка совместной деятельности наставника и ребенка младшего школьного возраста на данном этапе осуществлялась по плану сопровождения пары, составленному на 1 год и включающему в себя данные о ребенке, наставнике, кураторе, цели и задачи сопровождения, перечень мероприятий, сроки их реализации и перечень ответственных за их реализацию (Приложение 7).

Содержание психолого-педагогической поддержки пары включало оказание информационной, методической, психолого-педагогической, эмоциональной поддержки наставнику, помощь в разрешении возникающих во взаимодействии трудностей, в создании условий, отвечающих интересам участников, обеспечении прав и интересов ребенка и наставника, контроле по выполнению правил и условий взаимодействия в паре.

Куратор, обеспечивая процесс взаимодействия в паре, следил за выбором форм общения и совместной деятельности, способствующих адаптации детей, формированию у них коммуникативных и рефлексивных умений, самостоятельности. Он помогал организовывать следующие формы совместного времяпрепровождения: выполнение творческих заданий (шитье, лепка, оригами и др.), игры, соответствующие возрасту, способствующие сближению и созданию благоприятной эмоциональной атмосферы.

Психолого-педагогическая поддержка взаимодействия ребенка младшего школьного возраста и наставника включала организацию встреч, которые обязательно согласовывались с куратором.

Организация встреч на территории учреждения. Это мероприятия как отдельно с каждым участником, так и с парой. Они направлены на обучение наставников эффективным техникам взаимодействия с ребенком; в паре – на снятие эмоционального напряжения, улучшения контакт между ребенком младшего школьного возраста и наставником, сплочение участников в процессе совместной деятельности (Приложения 5).

Организация встреч за стенами центров помощи детям. Такие встречи можно было организовывать только после установления контакта (его продолжительность определялась индивидуально для каждой пары). Встречи проходили в разных организационных формах: посещение мероприятий различной направленности, выставок; походы в кино, на дополнительные занятия; совместное выполнение домашней работы, приготовление пищи, участие в играх и др.

Куратор в работе с парой для содействия процессу социализации ребенка и помощи в этом наставника реализовал следующие функции.

1. Функция координации. Включала согласование расписания ребенка и наставника, координация действия пары: было создано сетевое сообщество кураторов и наставников – группа в приложении Вайбер (Viber).

2. Функция мотивации. В работе с наставником куратор хвалит его, поскольку доброволец работает без материального вознаграждения, поэтому его мотивация очень сильно зависит от результатов наставничества и поддержки со стороны окружающих. Важно объяснять наставнику динамику процесса, сущность изменений происходящих с ребенком. Важно помнить, что мотивация добровольцев напрямую связана с возможной длительностью их общения с детьми и, в конечном итоге, с

тем, насколько существенным будет их вклад в жизнь и раскрытие потенциала ребенка.

3. Функция организации. Занимает особое место в работе куратора. Для ее реализации куратор использует множество форм работы или предлагает их для пары, что отражается в планах работы.

Индивидуальные консультации. Проводятся как по запросу наставника или ребенка младшего школьного возраста, так и исходя из потребностей либо наблюдений педагога или психолога. Именно на консультациях наставник может обсудить те вопросы, которые его волнуют, также получает обратную связь от всех участников. Обратная связь помогает наставнику понять последствия его действий и скорректировать их в случае необходимости. Также обратная связь необходима для того, чтобы сообщать наставникам о позитивных изменениях, происходящих с их подопечными. Получение обратной связи также необходимо от детей с целью выявления его мнения о наставнике и встречах с ним, а также для контроля за соблюдением требований, предъявляемых к наставнику, недопущения любых злоупотреблений с его стороны.

Групповые формы работы куратор организовал либо сам, либо привлекал опытных специалистов.

Групповые или парные мастер-классы. Проводились не часто (1 раз в квартал); они были полезны тем, что позволяли установить качественный контакт в паре «ребенок младшего школьного возраста - наставник», развить навыки взаимопонимания в паре; снять эмоциональное напряжение, отследить и скорректировать проблемы во взаимоотношениях в паре.

Для их проведения куратор использовал различные техники, которые дают возможность устанавливать и стимулировать взаимодействие в паре.

Элементы тренинга. Их цель – знакомство и установление контакта; развитие коммуникативных навыков, навыков работы в команде и сплочение. Проводились привлеченными специалистами на каждом этапе формирования пары «наставник-ребенок». Каждое занятие помогало ребенку развить эмпатию, рефлексивность, наставнику – почувствовать ребенка, проникнуться его мыслями, переживаниями, увидеть проблемы, страхи, опасения.

Сессия. Данная форма работы предназначена только для наставников. Проходила в формате круглого стола. Темы сессий подбирались, исходя из запроса самих наставников. Шло обсуждение проблем, которые возникали в процессе общения с детьми и на которые самостоятельно было трудно найти ответы.

Совместная деятельность. Такая деятельность наставников и детей, была базовой в течение всего периода реализации технологии психолого-педагогической поддержки взаимодействия детей младшего школьного возраста и значимых для них взрослых. К основным формам совместной работы относятся: посещение социальных акций, социально значимых мероприятий, военно-спортивных праздников, парков и аттракционов; участие в играх; совместное выполнение домашних заданий (особенно проектов, которые трудны для детей младшего школьного возраста); посещение выставок, музеев; сопровождение детей на занятия в учреждения дополнительного образования; обучение (обучение игре на музыкальном инструменте, например, на гитаре); велопоголки и др.

Эти мероприятия полезны тем, что шел процесс взаимодействия ребенка младшего школьного возраста и наставника, способствующий установлению доверительных долгосрочных отношений, повышению уровня социализированности детей младшего школьного возраста.

4. Функции контроля и коррекции. Контроль в работе куратора связан с целью оценки эффективности взаимодействия в паре «ребенок младшего школьного возраста – наставник», выявления возникающих

проблем и/или положительной динамики, эффективности реализуемых мероприятий.

Результаты фиксировались куратором в отчетах, вносились в портфолио ребенка в виде фото- и видеоматериалов, печатных материалов о результатах работы, успешных историй детей; в виде творческих работ, наград, отзывов и др.

Эти результаты позволяли куратору проводить своевременную коррекцию недостатков в работе пары, наставника, оценивать динамику уровня социализированности детей младшего школьного возраста, участвующих в эксперименте.

Таким образом, реализация модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, происходила с помощью разработанной технологии психолого-педагогической поддержки взаимодействия пары «ребенок младшего школьного возраста - наставник».

Содержательный компонент модели реализовался через определение основных субъектов (участников) сопровождения процесса социализации, а также психолого-педагогических единиц, в рамках которых происходит достижение целей и задач – пара ребенок (дети младшего школьного возраста) и значимый взрослый (наставник), триада – в которой к ним добавляется куратор, организующий и поддерживающий их взаимодействие и тем самым способствующий улучшению процесса социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Технологический компонент модели раскрывался через реализуемые последовательно методики и системы работы индивидуально с детьми младшего школьного возраста, воспитывающимися в условиях центров помощи детям, и наставниками, на уровне взаимодействия в паре, а также в триаде, в которую включается помимо названных участников, еще куратор – педагог или психолог МБУ Центр «Надежда». Данные

психолого-педагогические инструменты распределяются последовательно на три этапа и приводят к намеченной цели.

Организационно-управленческий компонент реализовался посредством деятельности куратора, отвечающего за координацию работы пары, мотивацию каждого участника, организацию мероприятий, консультирование, контроль и коррекцию фиксируемых результатов процесса социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи.

3.2 Результаты эксперимента по изучению уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям

В данном параграфе мы представим результаты диагностики уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем и контрольном этапе экспериментальной работы.

До реализации модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, посредством технологии психолого-педагогической поддержки взаимодействия ребенка младшего школьного возраста и наставника мы проводили нулевой срез, на котором оценивали уровень социализированности участвующих в эксперименте детей.

Прежде всего, в исследовании нами оценивался каждый показатель в отдельности (социальная адаптированность, автономизация, активность, нравственная воспитанность). Причем для исследования оказалось значимым оценить ответы на каждый вопрос, что связано с особенностями детей, воспитывающихся в интернатном учреждении.

Уровень сформированности первого критерия (социальная адаптированность) представлена в таблице 6.

Таблица 6 – Уровень социальной адаптированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе исследования

Количество респондентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
№ (26)	19	6	1
%	73	23	4

На изучение адаптированности в анкете были направлены четыре вопроса: №№ 1, 5, 9, 13, 17. Результаты ответов представлены в таблице 7 и Приложении 9, рисунок 1.

Таблица 7 – Результаты ответов на вопросы по критерию социальная адаптированность детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям

Номера вопросов	Вопросы				
	№ 1	№ 5	№ 9	№ 13	№ 17
Сумма баллов по группе (макс. 104)	89	87	81	71	70
%	86	84	78	68	67

Суммирование баллов по всей выборке по вопросу № 1 составило 89 баллов из 104. Результат в 86 % говорит о том, что, в целом, дети стремятся исполнять просьбы педагогов, быть дисциплинированными. Ответы детей, воспитывающихся в интернатном учреждении, как показывает теоретическое исследование [28], оказались закономерными: большинство из них стараются слушаться во всем своих учителей и педагогов центра. Данный результат подтверждает научный факт о том, что дети, воспитывающиеся в условиях центров помощи, как правило, демонстрируют свойственную процессу социализации в закрытом учреждении ориентацию на внешний контроль, недоразвитие механизмов свободного поведения. Также частый выбор ответов «всегда» и «почти» всегда свидетельствует и о том, что для детей в младшем школьном возрасте референтным лицом, значимым взрослым является педагог, и с этой точки зрения такой выбор ответов тоже будет закономерным.

Результаты ответов на вопрос № 1 согласуются с ответами на вопрос № 9 «Стараюсь поступать так, чтобы меня хвалили окружающие». Результат в 78 % (81 балл) говорит о желании детей быть хорошими, нравится, об их стремлении к похвале. Это связано с сильным желанием нравиться взрослому, быть хорошим, для того чтобы меня выбрали, чтобы попасть в семью. Данные результаты подтверждают исследования, проведенные ранее М. И. Лисиной, В. С. Мухиной, указывающих на свойственную детям из сиротских учреждений потребность в во внимании и любви [58].

Показательным именно для детей интернатного учреждения явился ответ на вопрос № 5 «Я стремлюсь поступать так же, как и все мои товарищи». Респонденты в совокупности набрали 87 баллов, что составляет 84% от максимального количества. Данный результат свидетельствует не только о высоком уровне адаптированности, что должно быть в принципе хорошим показателем, но и о дефекте воспитания в интернатном учреждении, который называется «детдомовское мы». Дети кооперируются, подражают друг другу, младшие копируют поведение старших ребят. И. Б. Назарова, Н. К. Радина в своих исследованиях данный феномен называют «восприятие себя как члена маргинальной группы» [59; 75].

В связке с этим вопросом идут вопросы № 13 «Мне хочется, чтобы со мной все дружили» и № 17 «Стремлюсь не ссориться с товарищами», которые выявляют способность и стремление приспособливаться к условиям социальной среды. Результаты говорят о том, что у младших школьников, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, в отношении сверстников потребность в одобрении хоть и выше среднего (67 % и 68 %), но не так высока, как в отношении взрослых (81 % и 86 %), где она почти на 20 % выше. Вообще результаты ответов на эти два вопроса самые низкие в рамках данного критерия.

Таким образом, получив по первому критерию выше описанные результаты, мы сделали следующие выводы: 1) большинство детей имеют

высокий уровень социальной адаптированности (73 %); 2) младшие школьники, воспитывающиеся в условиях центров помощи детям, стараются слушаться педагогов, взрослых (86 %), хотят нравиться окружающим (78 %), также в большинстве своем стремятся не ссориться с товарищами (67 %), дружить с окружающими (68 %). Все говорит о том, что данные об адаптированности подтверждают материалы теоретической части нашего исследования и свидетельствуют, прежде всего, об особенностях социализации детей, воспитывающихся в условиях закрытого учреждения: они пытаются понравиться взрослым, стараются жить бесконфликтно, ориентированы на внешний контроль. Данные результаты говорят о том, что адаптироваться дети, воспитывающиеся в условиях центров помощи, стремятся, но поскольку данный процесс опосредован условиями среды закрытого учреждения, обедненными социальными контактами, ощущением незащищенности, адаптация деформирована.

Представим результаты уровня социальной автономизации (таблицы 8, 9; Приложение 9, рисунок 2).

Таблица 8 – Уровень социальной автономизации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе исследования

Количество респондентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
№ (26)	0	20	6
%	0	77	23

Таблица 9 – Результаты ответов на вопросы по критерию социальная автономизация детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе исследования

Номера вопросов	Вопросы				
	№ 2	№ 6	№ 10	№ 14	№ 18
Сумма баллов по группе (макс. 104)	41	52	62	71	62
%	39	50	60	68	50

Анализируя ответы детей, мы получили следующие результаты: Результат анализа ответов детей говорит о том, что не более половины опрошиваемых (50 %) хотят быть впереди других, не стремятся к лидерству (вопрос № 6), и это свидетельствует о невысоком уровне притязаний младших школьников. Они не будут доказывать свою правоту, если с ней окружающие не согласны (вопрос № 18), что предполагает выбор в сторону избегания затруднительных ситуаций, конформизма. На вопрос № 10 «Общаясь с товарищами, отстаивают свое мнение» обследуемые ответили по-разному (общий балл не более 71): это говорит о том, что в среде сверстников они чаще готовы отстаивать свое мнение. Половина респондентов ответили «почти всегда» и «всегда», но при этом 15 % «никогда» и «почти никогда» (Приложение 8, таблица 1).

При ответе на вопрос № 14 «Если мне не нравятся люди, то я не буду с ними общаться» опрошиваемые также выразили разное мнение, но категоричных «всегда» или «почти всегда» уже было меньше – 38 % (10 человек). Ответ на данный вопрос имеет два направления оценки: во-первых, оценивается стремление к автономности, а во-вторых, такие личностные качества, как терпимость, толерантность. Следовательно, отвечающие, что «всегда» или «почти всегда» не будут разговаривать с человеком, который им не нравится, могут оказаться не столько независимыми людьми, сколько просто нетерпимыми к другим.

Число в 39 % в ответе на вопрос № 2 свидетельствует о том, что воспитанники в большинстве своем не считают, что всегда надо чем-то отличаться от других. Только 12 % из общего числа опрошиваемых ответили: «всегда» и «почти всегда» (Приложение 8, таблица 1).

В целом, оценивая результаты по критерию «социальная автономизация», следует отметить, что младшие школьники, воспитывающиеся в условиях центров помощи детям, не слишком амбициозны, они не всегда готовы отстаивать свое мнение и доказывать правоту, чаще всего будут общаться с человеком, даже если он им не

нравится. Необходимые для автономизации установки на себя, устойчивость в поведении и отношениях выражены на среднем и низком уровне. Определенную закономерность мы видим в том, что высокая способность к адаптации, граничащая с конформизмом, нивелирует способность к автономизации. На уровне этих двух критериев социализации можно отметить, что она идет с перевесом в сторону процесса адаптации, что связано с установками детей, воспитывающихся в условиях центров помощи, на поиск похвалы, защиты, сближения и идентификации себя с другими детьми, проживающими в центре; формирование совокупного «мы», отдаляющего от стремления к индивидуализации, поиска собственного «Я». Данные результаты обусловлены еще тем, что младшие школьники только накапливают, в силу возрастных особенностей, элементы индивидуализации, их позиция «я и общество» (Д. И. Фельдштейн) еще слаба.

Следующим критерием социализированности выступает социальная активность. Представим результаты уровня развития социальной активности (таблицы 10, 11; Приложение 9, рисунок 3).

Таблица 10 – Уровень социальной активности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе исследования

Количество респондентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
№ (26)	4	13	9
%	15	50	35

Таблица 11 – Результаты ответов на вопросы по критерию социальная активность детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе исследования

Номера вопросов	Вопросы				
	№ 3	№ 7	№ 11	№ 15	№ 19
Сумма баллов по группе (макс. 104)	51	69	57	56	69
%	49	66	55	54	66

Результаты ответов младших школьников на вопросы данного блока получились следующими: только у 15 % детей высокий уровень развития социальной активности, половина респондентов имеет средний уровень и одна треть – низкий. Оценивая ответы на отдельно взятые вопросы, мы выявили: во-первых, только две трети детей (от 55 до 66 %), по их словам, готовы доводить начатые дела до конца (вопросы № № 11 и 19), во-вторых, готовность к социальным действиям и их результативность (вопросы № № 3, 7, 15) находятся на среднем уровне по выборке. Следует отметить, что дети предпочитают ответ «иногда», в редких случаях встречается ответ «всегда»: по 3 вопросу – дважды, по № 7 – три ответа, по №№ 11, 15 – по одному ответу, по вопросу № 19 – четыре ответа. Это говорит о том, что не более 15 % детей всегда демонстрируют показатели социальной активности.

Ссылаясь на полученные результаты, мы можем сделать следующие выводы по уровню сформированности критерия «социальная активность»: в выборке преобладающее большинство детей со средним и низким уровнем социальной активности, по всем вопросам две трети участников исследования демонстрируют средние результаты сформированности социальной активности. В целом, только 15 % респондентов показывают готовность к реализации социальных действий в сфере социальных отношений и направленность на достижение результата в них, демонстрируют направленность на социально значимое преобразование окружающей среды, творчество, самостоятельность.

Следует отметить, что методика М. И. Рожкова не позволяет, с нашей точки зрения, получить по этому критерию полную, исчерпывающую качественную информацию, поскольку социальная активность младшего школьника, прежде всего, выражается в ориентации на учебную деятельность, в стремлении общаться и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, удовлетворенность этими отношениями, в интересе к общественной жизни, в интенсивности участия в общественной

деятельности. Эти показатели не оцениваются с помощью предложенных в методике утверждений, поэтому в качестве дополнительного инструмента изучения этих показателей мы будем использовать далее в исследовании метод экспертного оценивания.

Представим результаты уровня развития нравственной воспитанности (таблицы 12, 13; Приложение 9, рисунок 4).

Таблица 12 – Уровень развития нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе исследования

Количество респондентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
№ (26)	5	19	2
%	19	73	8

Таблица 13 – Результаты ответов на вопросы по критерию нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе исследования

Номера вопросов	Вопросы				
	№4	№8	№12	№ 16	№ 20
№(104)	60	77	72	60	56
%	58	74	69	58	54

Оценивания результаты опроса детей младшего школьного возраста по критерию нравственная воспитанность, мы выявили, что указали на наличие умения прощать людей (вопрос № 4) на уровне всегда и почти всегда только 11 человек (%), об этом же говорит средний балл по выборке – 60, что составляет только 58 %. Большинство детей (показатель 74 из 104) считают, что важно делать людям добро, это главное в жизни (вопрос № 8). Только 31 % респондентов (8 человек) не абсолютизировали это утверждение, выбрав ответы «иногда» (27 % – 7 человек), «почти никогда» (4 % – 1 человек). Нравится помогать другим (вопрос № 12) двум третям опрошенных, при этом только 3-м респондентам (12 %) нравится помогать всегда, нет таких, кому вообще не нравится это делать.

Утверждение «Переживаю неприятности других, как свои» чаще всего оценивалось в 2 балла, 31 (8 человек) выбрали ответы «всегда» и «почти всегда».

Готовность защищать других, оцениваемая по ответу на вопрос № 20, выражена у детей слабо: всего данный ответ набрал 54 балла из 104 возможных, при этом 19 % (5 человек) ответили «почти никогда», и только 31 % (8 респондентов) – «всегда» и «почти всегда», по их словам, готовы прийти на помощь.

Полученные данные позволяют говорить о том, что только одна пятая детей младшего школьного возраста – детей центра помощи детям – имеют высокий уровень нравственной воспитанности, выражая желание помогать людям, прощать их и защищать. В ответах не наблюдается у большинства респондентов развитие позитивного отношения к окружающим, высокого уровня усвоения морально-нравственных понятий.

Кроме того, данные результаты подтверждают отмеченную исследователями склонность детей, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, к обиде, стремление обвинить окружающих.

Оценивая сформированность каждого показателя социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, определим общий результат, по уровню их социализированности (Приложение 8, таблица 3). Обобщив данные таблицы, мы высчитали средний балл сформированности каждого критерия на констатирующем этапе экспериментальной работы по выборке в целом и средний балл социализированности участников выборки – детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям (таблица 14, рисунок 3).

Таблица 14 – Сформированность критериев социализированности и социализированности в целом детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе экспериментальной работы

Критерий	Уровень	Кол-во	%	Средний коэффициент сформированности критерия	Средний балл уровня социализированности выборки
Социальная адаптированность	высокий	19	73	3,1	2,5
	средний	6	23		
	низкий	1	4		
Автономизация	высокий	0	0	2,3	
	средний	20	77		
	низкий	6	23		
Активность	высокий	4	15	2,2	
	средний	13	50		
	низкий	9	35		
Нравственная воспитанность	высокий	5	19	2,5	
	средний	19	73		
	низкий	2	8		

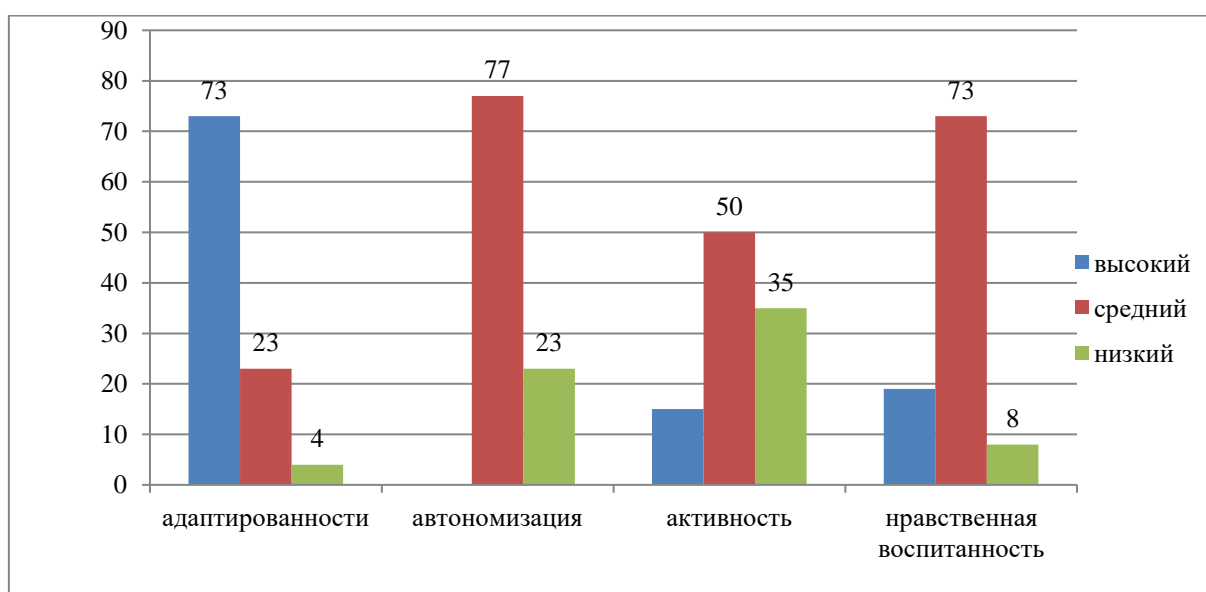


Рисунок 3 – Сформированность критериев социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе экспериментальной работы (методика М. И. Рожкова)

В целом, согласно данным проведенного опроса, выяснилось, что, с высоким уровнем социализированности всего 8 % респондентов (2 человека), остальные 92 % (24 человека) оказались со средним уровнем данного свойства (рисунок 4).

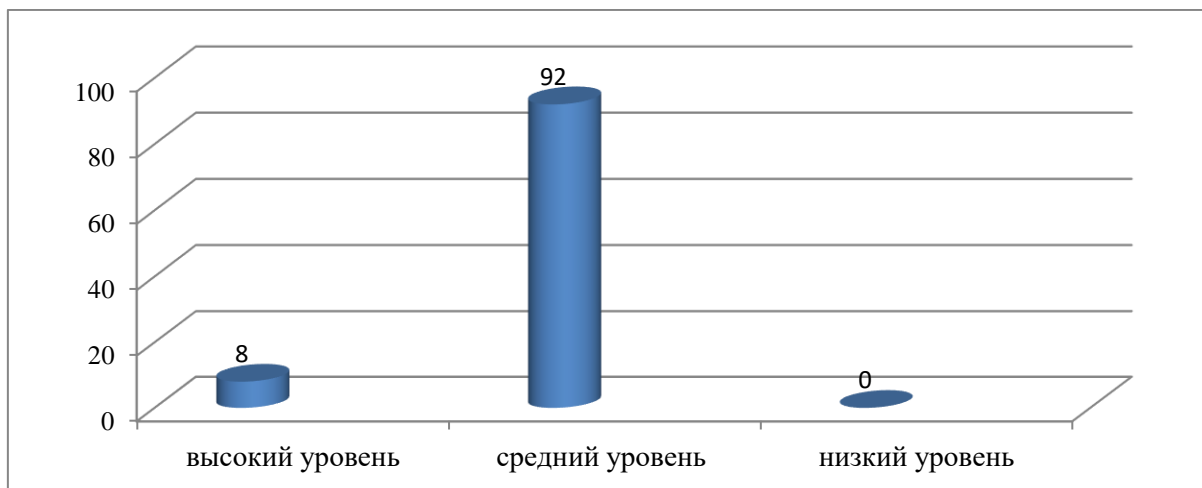


Рисунок 4 – Уровень социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе экспериментальной работы (методика М. И. Рожкова)

Подводя итог проведенному исследованию с помощью методики М. И. Рожкова, можно отметить следующее:

1. В целом выборка характеризуется средним уровнем социализированности (2,5), при этом высокий уровень только у 8 % опрошенных, средний же уровень колеблется от 2,1 до 2,85.

2. Часть показателей социализированности говорит о соответствии идущего процесса социализации возрастной норме: дети, как и положено младшим школьникам стараются избегать наказания, и стремятся к поощрению, похвале, уровень развития социальной автономизации значительно ниже, чем социальной адаптированности.

3. В то же время наблюдаются показатели свойственные детям, воспитывающихся в условиях центров помощи: высокий уровень адаптированности, обусловленный ориентацией на внешний контроль, стремлением нравиться окружающим, особенно взрослым, автономизация практически неразвита, что связано со средовыми факторами и

особенностями коллективного воспитания, немногие стремятся к социальной активности, чаще всего дети предпочитают ответ иногда, что касается и нравственной воспитанности, то на вопросы, касающиеся установок на добро, респонденты отвечали более высоко, что же касается эмпатии, сопереживания и готовности к реальной защите другого, что степень готовности здесь значительно ниже, хотя в среднем результат получился выше (2,5), чем по критерию социальная активность.

Для того чтобы выявить интересующие нас показатели социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, мы использовали метод экспертного оценивания.

Результаты уровня развития социализированности детей младшего школьного возраста, по мнению экспертов, представлены в таблице 15, в Приложении 9, на рисунке 5.

Таблица 15 – Уровень социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, по мнению экспертов (констатирующий этап исследования)

Количество респондентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
№ (26)	3	17	6
%	12	65	23

Результаты экспертного оценивания показали, что всего 3 ребенка, по мнению специалистов центра, имеют высокий уровень социализированности. При этом в два раза больше детей с низким уровнем (23 %), две трети респондентов имеют средний уровень социализированности (Приложение 9, рисунок 6).

Представим данные по двум методикам (таблица 16, рисунок 5).

Таблица 16 – Сравнительные данные уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе экспериментальной работы

Количество респондентов	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Экспертное оценивание	Методика Рожкова	Экспертное оценивание	Методика Рожкова	Экспертное оценивание	Методика Рожкова
№ (26)	3	2	17	24	6	0
%	12	8	65	92	23	0

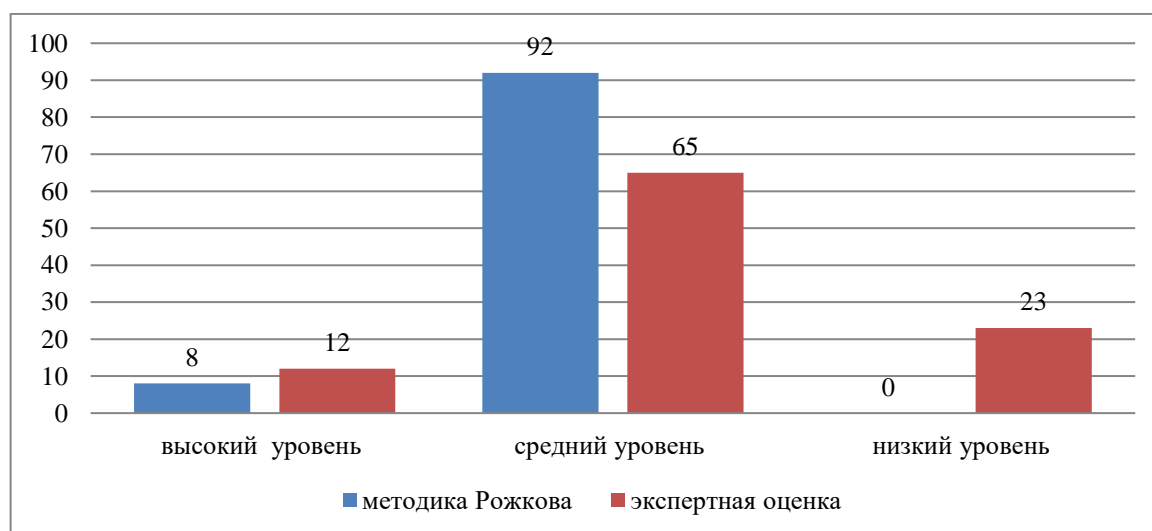


Рисунок 5 – Данные уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, полученные на констатирующем этапе экспериментальной работы методами опроса и экспертного оценивания

Сравнивая полученные данные при экспертном оценивании и с помощью методики М. И. Рожкова, мы выявили, что педагоги и психологи категоричнее оценили уровень социализированности детей: по их мнению, только 65 %, что на 23 % меньше в сравнении с оценкой детей, имеют средний уровень. Кроме того 23 % респондентов были отнесены к низкому уровню сформированности социальных качеств.

Уровень сформированности каждого показателя в отдельности, выявленный в результате экспертного оценивания представлен в Приложении 8, таблица 3. Из данных таблицы видно, что специалисты ниже всего оценивают уровень автономизации детей (53 %), также

невысока нравственная воспитанность (57 %), где также наблюдается небольшая разница между уровнем знания нравственных норм (66 %) и демонстрации их в жизни (52 %). Адаптированность проявляется выше всего (67 %), что подтверждает результаты опроса детей, но не так высока, как отметили сами респонденты. Социальная активность, по данным результатам, чуть выше среднего (63 балла). Самый низкий общий балл в оценивании экспертами набрал показатель «самостоятельность», что характерно для детей, воспитывающихся в интернатном учреждении. В целом данные экспертного оценивания подтвердили результаты опроса детей младшего школьного возраста о том, что уровень социализированности не высок: большинство младших школьников, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, имеют средние показатели социальной адаптированности, автономности, активности, нравственной воспитанности (средний балл 2,4).

Делая выводы по проведенному исследованию уровня социализированности детей младшего школьного возраста на констатирующем этапе эксперимента, отметим:

1. Младшие школьники в преимущественном большинстве имеют средний и низкий уровень социализированности (по методике М. И. Рожкова средний балл 2,5, по результатам экспертного оценивания – 2,4).

2. Самые низкие показатели по критерию социальная автономизация (коэффициент 2,3 и 2,1 по разным методикам), что обусловлено, с одной стороны, возрастными особенностями детей младшего школьного возраста, с другой стороны, условиями воспитания в интернатном учреждении.

3. Невысокий уровень социальной активности и нравственной воспитанности был выявлен с помощью обеих методик: 2,2/2,5 – социальная активность и 2,4/2,5 – нравственная воспитанность.

4. Значительной разницы в результатах опроса и экспертного оценивания не выявлено, что позволяет признать общий средний уровень социализированности детей, участвующих в исследовании.

5. Выявлены проблемы процесса социализации: низкий уровень самостоятельности детей, стремление нравится взрослому, которое также отражается на позиции школьника (не в пользу учебной деятельности, а в сторону получения симпатии, внимания учителя), отсутствие стремления к лидерству, настойчивости в достижении цели; низкий уровень активности в деятельности и др.

После реализации в рамках формирующего этапа эксперимента разработанной модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, была проведена повторная диагностика, в рамках которой изучался уровень социализированности детей, проводилась сравнительная оценка результатов начальной и итоговой диагностики, формулировался вывод об эффективности реализованной модели посредством внедренной технологии взаимодействия ребенка младшего школьного возраста и значимого взрослого-наставника.

Данные итоговой диагностики по каждому критерию представлены в Приложении 8, таблица 2.

Обобщив данные, полученные с помощью методики М. И. Рожкова, мы подсчитали средний балл сформированности каждого критерия на констатирующем этапе экспериментальной работы по выборке в целом и средний балл социализированности участников (таблица 17, рисунок 6).

В целом, согласно данным проведенного опроса детей после реализации разработанной модели (Приложение 8, таблицы 2, 6), было отмечено, что, число детей, участвующих в эксперименте, с высоким уровнем социализированности выросло на 23 % и стало 31 % (8 человек). Остальные 69 % (18 человек) показали средний уровень данного свойства (Приложение 8, таблица 6).

Таблица 17 – Сформированность критериев социализированности и социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, в целом на констатирующем этапе экспериментальной работы (методика М. И. Рожкова)

Критерий	Уровень	Количество респондентов	%	Средний коэффициент сформированности критерия	Средний балл уровня социализированности выборки
Социальная адаптированность	высокий	17	65	3,3	2,85
	средний	8	31		
	низкий	1	4		
Автономизация	высокий	3	12	2,5	
	средний	19	69		
	низкий	4	19		
Активность	высокий	10	38	2,8	
	средний	15	58		
	низкий	1	4		
Нравственная воспитанность	высокий	8	31	2,8	
	средний	17	65		
	низкий	1	4		

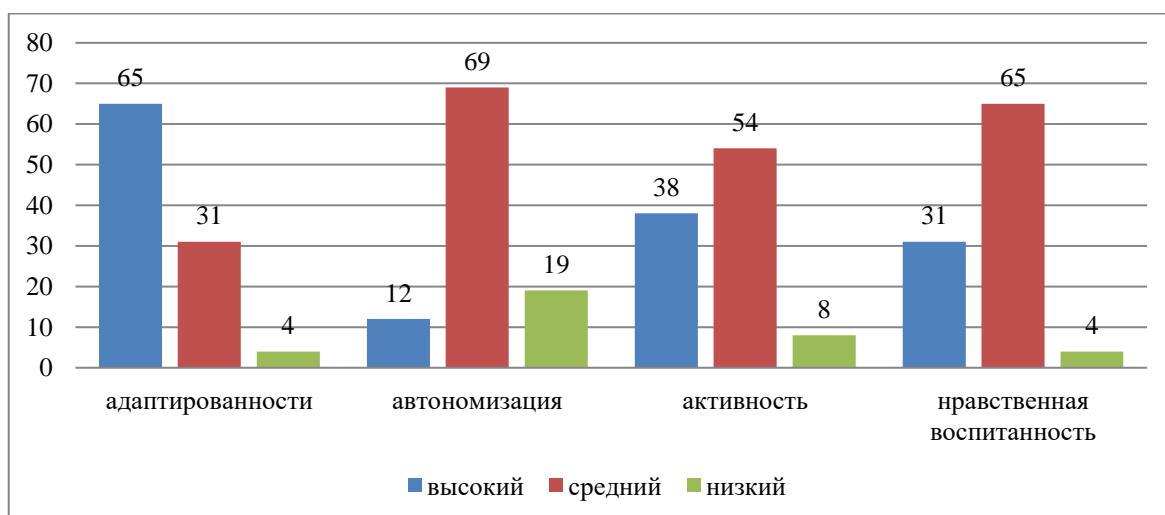


Рисунок 6 – Сформированность критериев социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе экспериментальной работы (методика М. И. Рожкова)

Полученные с помощью методики М. И. Рожкова результаты свидетельствуют о том, что взаимодействие детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, со значимыми взрослыми – наставниками повлияло на изменения в уровне социализированности в целом и отдельных показателей в частности. Общий уровень социализированности остался в пределах среднего – 2,85. Однако его показатель изменился: стала наблюдаться положительная динамика по ряду критериев. Согласно данным, приведенным выше, можно сказать, что низкий уровень сформированности критериев не наблюдается. При этом произошло перераспределение со среднего уровня на высокий.

Результаты экспертного оценивания подтвердили данные, полученные с помощью методики М. И. Рожкова (таблица 18).

Таблица 18 – Уровень социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, по мнению экспертов

Количество респондентов	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
№ (26)	8	18	0
%	31	69	0

Из таблицы видно, что эксперты отметили высокий уровень социализированности также у 31 % детей, участвующих в эксперименте, остальных отнесли к среднему уровню выраженности исследуемого признака (Приложение 8, рисунок 7).

В таблице 19 представлены данные, полученные с помощью двух использованных методик.

Результаты экспертного оценивая и опроса по методике М. И. Рожкова говорят о том, что детей с низким уровнем социализированности не стало, а дети со средним уровнем повысили его до высокого: таких выявлено 31 % и 69 % по данным обеих методик.

Таблица 19 – Уровень социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, средний по двум методикам

Количество респондентов	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Экспертное оценивание	Методика Рожкова	Экспертное оценивание	Методика Рожкова	Экспертное оценивание	Методика Рожкова
№ (26)	8	8	18	18	0	0
%	31	31	69	69	0	0

Представим данные среднего балла, полученные с помощью методики М. И. Рожкова на нулевом и контрольном срезах и проанализируем их (таблица 20).

Таблица 20 – Сравнительные данные среднего балла коэффициента уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям (методика М. И. Рожкова)

Критерий	Социальная адаптированность	Социальная автономность	Социальная активность	Нравственная воспитанность	Средний балл	Уровень социализированности
Нулевой срез	3,1	2,3	2,2	2,5	2,52	средний
Итоговый срез	3,3	2,5	2,8	2,8	2,85	средний

Числовые данные значений среднего балла подтвердили наличие положительной динамики в уровне социализированности детей по всем критериям, в среднем он вырос с 2,52 до 2,85.

Рассмотрим распределение респондентов по уровням по каждому критерию на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (экспертное оценивание) (таблица 21).

Таблица 21 – Сравнительные данные сформированности критериев уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, по результатам экспертного оценивания

Критерий	Социальная адаптированность				Социальная автономизация				Социальная активность				Нравственная воспитанность			
	нулевой		контрольный		нулевой		контрольный		нулевой		контрольный		нулевой		контрольный	
Уровень	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Низкий	1	4	1	4	6	23	4	19	9	35	2	8	2	8	1	4
Средний	6	23	8	31	20	77	19	69	13	50	14	54	19	73	17	65
Высокий	19	73	17	65	0	0	3	12	4	15	10	38	5	19	8	31

Данные экспертного оценивания говорят о наблюдаемой специалистами динамики в уровне социализированности детей центров помощи детям.

Рассмотрим динамику уровня социализированности детей на нулевом и контрольном срезах

Таблица 22 – Динамика результатов уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на нулевом и контрольном срезах

Уровень	Нулевой срез		Контрольный срез	
	Количество	%	Количество	%
Низкий	6	23	0	0
Средний	17	78	18	69
Высокий	3	12	8	31

Сравнительный анализ данных нулевого и контрольного срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате проведенной экспериментальной работы по социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, количество имеющих низкий уровень уменьшилось на 23 %. Число детей с

высоким уровне социализированности выросло на 31 %. В рамках среднего уровня тоже наблюдалось движение: повысились числовые показатели в рамках уровня у 12 человек (Приложение 8, таблица 6). Однако следует указать, что у 10 человек (38 %) изменений в уровне социализированности не наблюдалось. Данный факт можно объяснить сложной категорией детей – это дети, оставшиеся без попечения родителей, получившие отрицательный социальный опыт. Ждать быстрых результатов в работе с такими детьми нельзя. То, что есть динамика в уровне их нравственной воспитанности, в их активности, адаптированности и автономности – это уже хороший результат.

Если оценивать каждый критерий в отдельности, то наибольшая динамика наблюдается по критерию социальная активность, что мы связываем с работой наставников и кураторов, которые привлекали детей к различным мероприятиям, стимулировали к деятельности как к индивидуальной, так и к совместной с взрослым, с положительным влиянием общения наставника и ребенка, складывающимися доверительными отношениями, способствующими росту самосознания, самостоятельности, формированию рефлексивных и коммуникативных умений.

Самая низкая положительная динамика отмечена в сформированности критериев социальная автономизация и социальная адаптированность (по 0,2). Причину таких медленных изменений можно объяснить тем, что эти критерии требуют более длительной работы с ребенком, получившим отрицательный жизненный опыт, на которого уже действовали дезадаптивные факторы, факторы институционального воспитания.

Для проверки эффективности проведенной работы мы использовали χ^2 – критерия Пирсона (хи-квадрат) и критерий Стьюдента (t-критерий). Для применения первого критерия мы использовали следующие данные (таблица 23).

Таблица 23 – Динамика результатов уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям (по среднему баллу)

Уровень	Нулевой срез		Контрольный срез		$\chi^2_{\text{набл.}}$	p
	Количество	%	Количество	%		
Низкий	6	23	0	0	5,991	0,017
Средний	17	78	20	77		
Высокий	3	12	6	23		
Всего	26		26			

Применив Хи-квадрат критерий Пирсона (χ^2) для числовых данных по уровням социализированности на нулевом и контрольном срезах, мы получили следующее:

Число степеней свободы равно 2, значение критерия χ^2 составляет 8,227, критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0,05$ составляет 5,991. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0,05$,

Уровень значимости $p=0,017$.

Это значит, что распределение детей по уровню социализации до отличается от распределения детей по уровню социализации после (при $p=0,017$).

Применение парного t-критерия было обусловлено использование одной выборочной совокупности (зависимая, связанная выборка), группы в 26 человек, и проведение в данной группе двух диагностических срезов нулевого и контрольного, направленных на изучение уровня социализированности до реализации разработанной модели посредством технологии и после, по завершении эксперимента. Для применения этого метода математической статистики мы использовали данные (средние баллы по уровню социализированности) нулевого и контрольного срезов для каждого участника.

За основу были приняты две гипотезы нулевая и альтернативная:

Нулевая гипотеза H_0 : в уровне социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, не произошли значимые изменения на контрольном этапе экспериментальной работы по сравнению с констатирующим, что говорит о низкой эффективности разработанной модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Альтернативная гипотеза H_1 : имеются различия в уровне социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем и контрольном этапе экспериментальной работы, что обусловлено реализацией разработанной модели.

Если $t_{эмп} < t_{крит}$, то нулевая гипотеза принимается, в противном случае принимается альтернативная.

Результаты вносились следующим образом (Приложение 8, таблица 7).

Вычисление значения t осуществлялось по формуле (2):

$$t_{эмп} = \frac{\bar{d}}{Sd}, \quad (2)$$

где, $d_i = x_i - y_i$ – разности между соответствующими значениями переменной x и переменной y , а \bar{d} – среднее этих разностей.

Стандартная ошибка Sd вычислялась по следующей формуле (3):

$$Sd = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n}}{n(n-1)}} \quad (3)$$

Число степеней свободы k определялось по формуле $k = n - 1$

Проведя математическую обработку данных, получили следующие результаты.

Среднее значение признака до эксперимента составляет $2,542 \pm 0,246$ ($m = \pm 0,048$),

Среднее значение признака после эксперимента составляет $2,810 \pm 0,373$ ($m = \pm 0,073$),

Число степеней свободы $f = 25$,

Парный t-критерий Стьюдента = 5,066,

Критическое значение t-критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 2.06, $t_{набл} > t_{крит}$, изменения признака статистически значимы ($p=0,000$),

На 5 % уровне гипотеза H_0 отклоняется и принимается гипотеза H_1 .

Можно сделать вывод, что благодаря реализованной модели посредством технологии психолого-педагогической поддержки взаимодействия ребенка младшего школьного возраста и наставника удалось добиться значимых изменений в уровне социализированности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, участвующих в эксперименте.

Выводы по третьей главе

Для реализации модели социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям была разработана и внедрена технология психолого-педагогической поддержки взаимодействия ребенка и наставника. Цель технологии – поддержка детей младшего школьного возраста воспитывающихся в условиях центров помощи детям, в общении и взаимодействии со взрослым содействующим в процессе социализации. Особенность данной технологии в том, что это технология для технологии (технология в квадрате), эта психолого-педагогическая поддержка позволяет воспроизвести реализацию инновационной социальной технологии наставничества. Структурно технология включает три этапа, последовательно идущие от подготовки каждого участника будущей взаимодействующей пары к ее формированию, сплочению и эффективной работе, нацеленной на помощь ребенку в его успешной социализации.

Проведенное исследование уровня социализированности детей младшего школьного возраста на констатирующем этапе позволило отметить, что в целом выборка характеризуется средним уровнем социализированности (2,5), при этом высокий уровень только у 8 % опрошенных, средний же уровень колеблется от 2,1 до 2,85. Часть показателей социализированности говорит о соответствии идущего процесса социализации возрастной норме: дети, как и положено младшим школьникам, стараются избегать наказания и стремятся к поощрению.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что менее всего сформированы социальная автономизация, активность и нравственная воспитанность. Выявлены проблемы процесса социализации: низкий уровень самостоятельности детей, стремление нравиться взрослому, которое также отражается на позиции школьника (ребенок стремится получить симпатию, внимание учителя), отсутствие стремления к лидерству, настойчивости в достижении цели; низкий уровень активности в деятельности и др.

На контрольном этапе путем сравнения данных нулевого и контрольного срезов была выявлена динамика в уровне социализированности детей – с 2,52 до 2,85. Наибольшая динамика наблюдалась по критериям социальная активность и нравственная воспитанность, что обосновывалось активной работой наставника и куратора с детьми, успешно подобранными мероприятиями и правильными действиями наставника и куратора. Использование методов математической статистики подтвердило наличие значимых изменений в уровне социализированности: χ^2 критерий Пирсона подтвердило что распределение детей по уровню социализации на констатирующем этапе исследования отличается от распределения детей по уровню социализации на контрольном этапе исследования (при $p=0,017$).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном российском обществе признается проблема низкой социализированности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Она решается разными организациями и учреждениями. Прежде всего, дети, оставшиеся без попечения родителей, попадают в условия центров помощи детям, где и проходит процесс их социализации. В этой связи важным является направление в решении указанной проблемы на уровне этих учреждений. Особое внимания в рамках проблемы требуют дети младшего школьного возраста, которые осваивая мир и себя, включаются активно в процессы адаптации и автономизации, активности и формирования нравственных качеств. Данные факты говорят об актуальности в оказании помощи детям младшего школьного возраста в прохождении первичной социализации, блокируя прошлый негативный жизненный опыт и содействуя в приобретении жизненных и учебных навыков в настоящем.

Учитывая актуальности проблемы в науке и на практике была сформулирована цель нашего исследования – на основе теоретического анализа проблемы и проведенного эмпирического исследования разработать и реализовать модель социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

Для ее достижения был сформулирован ряд задач, которые последовательно решались в работе. А также была сформулирована гипотеза, методологическая база исследования, определены этапы исследования.

Для решения первой задачи исследования была изучена научная литература о процессе социализации и выявлено, что это научное явление представляет собой сложный феномен, который имеет виды, факторы, стадии, агентов.

Решая вторую задачу, мы выявили, что социализация в младшем школьном возрасте называется первичной, в рамках которой индивид знакомится с ценностями и нормами общества; младший школьный возраст является сензитивным для процесса социализации, что связано поступлением ребенка в школу, выполнением роли школьника, сменой ведущей деятельности с игровой на учебную, усвоением учебных умений и навыков и на их основе рефлексивных, коммуникативных умений, формированием представлений о себе и мире.

Также было отмечено, что социализация детей-сирот имеет свои особенности, которые связаны с внешними факторами – внесемейное воспитание, отсутствие близких родных людей; закрытость интернатных учреждений от внешней среды, узостью социальных контактов, в которые вступают дети, жесткая регламентация жизнедеятельности.

Результатом социализации в интернатном учреждении является утрата базового доверия к людям, социальная некомпетентность, аутизм; иждивенческая установка, деформация личности и др. В младшем школьном возрасте институциональная социализация негативно влияет на личностное и социальное развитие ребенка, значимый взрослый может решить проблему.

Для решения проблемы преодоления трудностей социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям на основе системного-деятельностного, технологического и субъектного подходов, а также организационных принципов была разработана модель, включающая в себя целевой, содержательный, организационно-управленческий, технологический и критериально-результативный компоненты. Целевой компонент включает формулировку цели, задач, функционально отвечает за создание ориентиров в работе с детьми по повышению уровня их социализированности. Содержательный компонент раскрывает сущность основных понятий, используемых в модели и отвечает за ясное и однозначное понимание всех аспектов

работы. Технологический компонент отвечает за реализацию модели посредством технологии психолого-педагогической поддержки детей младшего школьного возраста в процессе их социализации. Организационно-управленческий компонент обеспечивает беспроблемное функционирование модели, определяя содержание функций управления. Критериально-результативный компонент включает критерии и показатели оценивания уровня социализированности детей младшего школьного возраста, методики и результат. Предложенные компоненты взаимосвязаны и в совокупности обеспечат достижение цели – повышение уровня социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям.

В рамках решения этой задачи была проведена экспериментальная работа, которая включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы. На констатирующем этапе формулировались цели и задачи эксперимента, выбирались критерии, показатели и методики оценивания изучаемого свойства; разрабатывалась критериально-уровневая шкала. На данном этапе формировалась группа из 26 человек и проводилась первичная диагностика. Результаты ее показали, что уровень детей, участвующих в эксперименте в основном средний, коэффициент сформированности критериев 2,52 (из максимальных 4). Были выявлены особенности социализации детей младшего возраста, воспитывающихся в условиях центра помощи детям «Надежда» г. Челябинска: низкий уровень самостоятельности детей, стремление нравиться взрослому, низкий уровень нравственной воспитанности и активности.

На формирующем этапе реализовалась модель социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центра помощи детям «Надежда», посредством технологии психолого-педагогической поддержки взаимодействия пары ребенок и наставник. Цель – поддержка детей младшего школьного возраста – ребенка центра помощи детям, в его общении и взаимодействии с взрослым, что

содействует процессу социализации. Особенность и сложность данной технологии в том, что она комплексна: психолого-педагогическая технология позволяет поддерживать реализацию инновационной социальной технологии наставничества. Структурно технология психолого-педагогической поддержки включает три этапа, последовательно идущие от подготовки каждого участника будущей взаимодействующей пары к ее формированию, сплочению и эффективной работе, нацеленной на помощь ребенку в его успешной социализации.

На контрольном этапе (январь 2020 года) путем сравнения данных нулевого и контрольного срезов формулировались выводы об эффективности разработанной модели и технологии ее реализации. В результате сравнения данных контрольного и нулевого срезов была выявлена динамика в уровне социализированности детей младшего школьного возраста – с 2,52 до 2,85. Наибольшая динамика наблюдалась по критериям «социальная активность» и «нравственная воспитанность», что обосновывалось активной работой наставника и куратора с детьми, успешно подобранными мероприятиями и правильными действиями наставника и куратора.

Использование методов математической статистики подтвердило наличие изменений в уровне социализированности: использованный χ^2 критерий Пирсона подтвердил, что распределение детей по уровню социализации на констатирующем этапе исследования отличается от распределения детей по уровню социализации на контрольном этапе исследования (при $p=0,017$), что было подтверждено с помощью t -критерия Стьюдента. Полученные результаты говорят об эффективности вносимых в процесс социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, изменений.

Выдвинутая в начале исследования гипотеза подтвердилась, цель работы достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская, К. А. Субъект – символ российского самосознания [Текст] // Сознание личности в кризисном обществе / Под ред. К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – Москва : Институт психологии РАН, 1995. – С. 10–28.
2. Ананьев, Б. Г. О психологических эффектах социализации [Текст] / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. Ученые записки. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1971. – Вып. 9. – С. 144–150.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2008. – С. 276.
4. Анцыферова, Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода [Текст] / Л. И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке. – Москва, 2000. – С. 27–42.
5. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения [Текст] / А. Г. Асмолов // Педагогика, 2009. – № 4. – С. 18–22.
6. Асмолов, А.Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. В Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина // Национальный психологический журнал. – 2011. – №1 (5) – С. 104–110.
7. Астоянц, М. С. Дети-сироты: анализ жизненных практик в условиях интернатного учреждения [Текст] / М.С. Астоянц // Социс. – 2006. – № 3. – С. 54–63.
8. Барябина, Е. Н. Проблемы социализации выпускников детских домов и интернатов [Текст] / Е. Н. Барябина // Социальное неравенство и образование: проблемы, исследования, действия. – Саратов, 2001. – С. 36–38.

9. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
10. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1990. – 413 с.
11. Бобылева, И. А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений: учебное пособие [Текст] / И. А. Бобылева. – Москва : Нац. фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. – 173 с.
12. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды [Текст] / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва ; Воронеж : Инст-т практической психологии, 1995.
13. Божович, Л. И. Психологическое изучение ребенка и индивидуальный подход к нему в процессе воспитания [Текст] // Психологическое изучение детей в школе-интернате / Под ред. Л. И. Божович. – Москва : Изд. АПН РСФСР, 1960. – № 1. – С. 7–23.
14. Боулби, Дж. Привязанность [Текст] / Дж. Боулби; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой, Г. В. Бурменской. – Москва : Гардарики, 2003. – 447 с.
15. Введение в психологию [Текст] / Под общей редакцией А. В. Петровского. – Москва : Академия, 1996. – 496 с.
16. Виноградова, А. Д. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста: методическое пособие [Текст] / А. Д. Виноградова, Н. Л. Коновалова; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 48 с.
17. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / Под общей редакцией А. В. Петровского. – Москва : Просвещение, 1973. – 288 с.
18. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия: учебное пособие для студентов вузов [Текст] / сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 624 с.

19. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологии развития ребенка: психол. очерк [Текст] / Л. С. Выготский; под. ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
20. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл : Эксмо, 2003. – 1114 с.
21. Галигузова, Л. Н. Педагогика детей раннего возраста [Текст] / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. – Москва : Владос, 2007. – 304 с.
22. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – Москва: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
23. Гиддингс, Ф. Г. Основания социологии: анализ явлений ассоц. и соц. орг. [Текст] / Ф. Г. Гиддингс; пер. с англ. Н. Н. Спиридонова. – Москва, 1998. – 418 с.
24. Голерова, О. А. Изучение представлений детей-сирот о структуре поддерживающего окружения на основе метода «семейной доски» [Текст] / О. А. Голерова, Е. В. Гурова, Е. В. Харченко // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 83–93.
25. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и эмпирических психологических исследований: учебное пособие для студ. вузов, обуч. по направл. и спец. психологи [Текст] / В. В. Давыдов. – Москва : Академия, 2004. – 282 с.
26. Дементьева, И. Ф. Социальное сиротство: генезис и профилактика [Текст] / И.Ф. Дементьева. – Москва: ГосНИИ семьи и воспитания, 2000. – 48 с.
27. Деметьева, И. Дети, нуждающиеся в государственной помощи и поддержке [Текст] / И. Деметьева // Социальная педагогика. – 2003. – № 3. – С. 69–73.
28. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, в современных исследованиях [Текст] / Н. К. Радина, Т. Н. Павлычева // Адаптация к условиям самостоятельного проживания выпускников

организаций детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – Санкт-Петербург : СПбГБУ Городской информационный методический центр «Семья». – Вып. 4. – С. 8–103.

29. Доклад по итогам мониторинга эффективности реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы [Текст] / под науч. ред. В. В. Рубцова, Г. В. Семья. – Москва : Издание Совета Федерации, 2018. – 272 с.

30. Еремина, Л. С. Социализированность как результат социализации подростков [Текст] / Л. С. Еремина, В. Н. Куровский // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 10 (112). – С. 166–169.

31. Жедунова, Л. Г. Исследование когнитивной сферы у воспитанников детских домов / Л. Г. Жедунова // Ярославский педагогический вестник, 1999. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/v/issledovanie-kognitivnoy-sfery-u-vozpitannikov-detskikh-domo>, свободный. – Загл. с экрана.

32. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2010. – 208 с.

33. Закирова, В. Г. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема [Текст] : сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. / В. Г. Закирова, Л. А. Камалова; отв. ред. А. А. Сукиасян. – Уфа : Аэтерна, 2015. – С. 136–139.

34. Захарова, Ж.А. Подготовка наставников-волонтеров в рамках регионального проекта «Ты не один» [Текст] / Ж. А. Захарова, А. В. Вязанкина // Вестник Костромского государственного университета: серия Педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика. – Т. 19. – № 3. – С. 157–160.

35. Захарова, Ж. А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Ж. А. Захарова. – Кострома, 2009. – 615 с.

36. Кабардиева, Ф. А. Социализация детей-сирот младшего и школьного возраста [Текст] / Ф. А. Кабардиева // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 121. – С. 44–50.

37. Клочко, Ю. Н. Социализация личности, её социальный статус и социальная роль [Официальный сайт Северо-Кавказского федерального университета] [Электронный ресурс] / Ю. Н. Клочко, Н. Ю. Ермилова, А.Ю. Клочко. – Режим доступа: <http://www.ncstu.ru>, свободный. – Загл. с экрана.

38. Ковалева, А. И. Ресоциализация [Электронный ресурс] / А. И. Ковалева, Н. А. Перинская // Энциклопедия гуманитарных наук, 2016. – № 1. – С. 297–300.

39. Ковалева, А. И. Социализация [Текст] / А. И. Ковалева // Социологическая энциклопедия : В 2 т. Москва: Мысль, 2004. – Т. 2. – С. 445–448.

40. Козлов, Н. И. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского [Электронный ресурс] / Н. И. Козлов. – Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-istoricheskaya-teoriya-l.s.-vygotского>, свободный. – Загл. с экрана.

41. Кон, И. С. Психология ранней юности [Текст] : кн. для учителя / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 256 с.

42. Конвенция ООН о правах ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_/_conventions/childcon.shtml, свободный. – Загл. с экрана.

43. Котосонова, Н. А. Социализация детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе игровой деятельности [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Котосонова. – Майкоп, 2006. – 23 с.

44. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя [Текст] / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

45. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
46. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – Москва, 1986. – 206 с.
47. Магомедова, А. Н. Психологические особенности детей-сирот [Текст] / А. Н. Магомедова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 3. – С. 27–29.
48. Матвеева, О. Н. О социализации младших школьников в современных условиях [Текст] / О. Н. Матвеева // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. Общественные науки. – 2010. – № 16 (20) – С. 156.
49. Методика изучения социализированности личности М. И. Рожкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2019/11/16/metodika-izucheniya-sotsializirovannosti-lichnosti>, свободный. – Загл. с экрана.
50. Методическая разработка «Особенности социализации воспитанников детских домов» [Текст] / Н. И. Кузнецова. – Санкт-Петербург, 2014. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/stsenarii-prazdnikov/library/2016/04/14/osobennosti-sotsializatsii-vospitannikov-detskih>, свободный. – Загл. с экрана.
51. Мид, М. Культура и мир детства: избранные произведения [Текст] / М. Мид; сост., авт. послесл. и отв. ред. И. С. Кон. – Москва, 1988. – 429 с.
52. Мирдиянова, Б. М. Социализация как педагогическое явление [Электронный ресурс] / Б. М. Мирдиянова // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 3. – С. 87–88. – Режим доступа: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=5892>, свободный. – Загл. с экрана.
53. Мудрик, А. В. Социализация человека [Текст] : учебное пособие для студ. высших. учеб. заведений / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр.

и доп. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

54. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст] : учебник для суд. учреждений высшего проф. образования / А. В. Мудрик. – Москва, 2013. – 240 с.

55. Мудрик, А. В. Социализация человека как проблема [Текст] / А.В. Мудрик // Социальная педагогика. – 2005. – № 4. – С. 47–57.

56. Мухина, В. С. Возрастная психология [Текст] : учеб. для студентов вузов / В .С. Мухина. – Москва: Издательский центр «Академия», 1998. – 432 с.

57. Мухина, В. С. Особенности развития личности детей воспитывающихся в интернатных учреждениях [Текст] / И. А. Мухина // Воспитание и развитие детей в детском доме. – Москва, 2004. – С. 9–13.

58. Мухина, В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа [Текст] / В. С. Мухина // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 32–39.

59. Назарова, И. Б. Адаптация и возможные модели мобильности сирот / И. Б. Назарова. – Москва : М. общ. науч. фонд, 2000. – 239 с.

60. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70183566>.

61. Нестеров, А. Ю. Специфика процесса социализации детей-сирот в системе муниципальных интернатных учреждений: на примере Кемеровской области [Текст] : дисс. канд. социол. наук : 22.00.04 / А. Ю. Нестеров. – Москва : 2012. – 209 с.

62. Новиков, А. М. Методология [Текст] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

63. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – Москва : ООО Оникс: ООО Издательство Мир и Образование, 2010. – 736 с.

64. Ослон, В. Н. Проблемы сиротства в России: социально-исторические и психологические аспекты [Текст] / В. Н. Ослон // Семейная психология и семейная терапия. – 2001. – № 1. – С. 5–37.

65. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории [Текст] / Б. Д. Парыгин. – Санкт-Петербург : ИГУП, 1999. – 592 с.

66. Пастухова, Д. А. Социально-психологическая адаптация воспитанников детского дома [Текст] / Д. А. Пастухова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2008. – С. 383–388.

67. Пастухова, Д. А. Экспериментальное исследование психологической адаптации воспитанников детского дома дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Д. А. Пастухова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 5. – С. 206–210.

68. Педагогика и психология для студентов [Текст] / под ред. А. А. Волоквы. – Ростов-на Дону, 2006. – 70 с.

69. Педагогический словарь [Текст] : учебное пособие для студ. высших учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Академия, 2008. – 352 с.

70. Пескова, М. Е. Особенности формирования жизненного опыта у воспитанников детского дома [Текст] / М. Е. Пескова // Дефектология. – 2007. – № 5. – С. 27–29.

71. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже; перевод с фр. А. Пятигорский, Л. Ильинская, В. Пустарнаков. – Москва : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

72. Присяжная, Н. В. Сироты в коррекционных учреждениях: социализация и последующая адаптация в обществе [Текст] : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Н. В. Присяжная. – Москва, 2008. – 25 с.

73. Прихожан, А. М. Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества) [Текст] / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – Москва : Педагогика, 1990. – 160 с.

74. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста: метод. пособие [Текст] / под науч. ред. Л. М. Шипицыной – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 48 с.

75. Радина, Н. К. Ресоциализация и адаптация выпускников детских домов и интернатов [Текст] / Н. К. Радина; Министерство образования и науки РФ, Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского. – Нижний-Новгород : Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2004. – 193 с.

76. Реализация технологии наставничества и психолого-педагогического сопровождения взаимодействия воспитанника и значимого для него взрослого-наставника в условиях учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Текст] : информационно-методическое пособие / Ю. И. Аде, Е. В. Боброва, Г. В. Дружинина, В. Ф. Жеребкина, Э. Р. Зайдуллина, Р. В. Кокчиева, Е. А. Максимова, О. А. Сафронова, О. Н. Туктарова. – Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. – 290 с.

77. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. – 416 с.

78. Руководство по организации добровольческой программы «Старший брат, старшая сестра» [Текст] / Е. И. Карасева, Л. В. Смыкало, С. В. Суворова, С. В. Варьюн. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургская общественная организация «Врачи детям», 2011. – 56 с.

79. Савина, А. К. Социализация как социально-педагогическая категория в исследованиях ведущих зарубежных ученых [Текст] / А. К. Савина // Ценности и смыслы. – 2017. – № 2 (48). – С. 114–130.

80. Сайт межрегиональной общественной организации содействия воспитанию подрастающего поколения «Старшие Братья Старшие

Сестры» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nuzhnapomosh.ru/funds/starshie-bratyuya-starshie-sestry>, свободный. – Загл. с экрана.

81. Сайт Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fond-detyam.ru>, свободный. – Загл. с экрана.

82. Самоубийство: социологический этюд [Текст] / Э. Дюркгейм; Пер. А. Н. Ильинский, А. Луков. – Санкт-Петербург : Союз, 1998. – 496 с.

83. Сапожникова, Т. И. Социализация воспитанников детских учреждений: особенности становления сироты как личности [Текст] / Т. И. Сапожникова, Е. Н. Логинова // Вестник ЗабГУ. – № 04 (95). – 2013. – С. 77–83.

84. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. [Текст] / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2005. – Т. 1. – 816 с.

85. Семья, Г. В. Психолого-педагогические программы подготовки к самостоятельной семейной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Текст] / Г. В. Семья, Н. Ф. Плясов, Г. И. Плясова. – Москва, 2004. – 224 с.

86. Слостенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.

87. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф.; отв. ред. А. А. Сукиасян [Текст] / В. Г. Закирова, Л. А. Камалова. – Уфа : Аэтерна, 2015. – С. 136–139.

88. Спирин, Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач: (Развивающее проф.-пед. обучение и самообразование) [Текст] /

Л. Ф. Спирин; Под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Рос. пед. агентство, 1997. – 173 с.

89. Трудности социализации детей-сирот и критерии их преодоления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studme.org/157633/pedagogika/trudnosti_sotsializatsii_detey_sirot_kriterii_preodoleniya, свободный. – Загл. с экрана.

90. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>, свободный. – Загл. с экрана.

91. Федеральный закон от 21.12.1996 N 159-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/079e7b4a2591f06b6af03599d9aabef165d65e сб, свободный. – Загл. с экрана.

92. Цукерман, Г. А. От умения сотрудничать к умению учить себя [Текст] / Г. А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 1996. – Т. 1. – № 2. – С. 27–42.

93. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие [Текст] / М. А. Чошанов. – Москва : Народное образование, 1996. – 160 с.

94. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология [Текст] / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гарадрики, 2005. – 349 с.

95. Шибинская, Е. В. Особенности социализации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в центре помощи детям / Е. В. Шибинская // Педагогические чтения. – Выпуск 2. – Волгоград : НИЦ «Абсолют», 2020. – С. 67–73.

96. Шибинская, Е. В. Организация психолого-педагогического сопровождения технологии наставничества в центре помощи детям [Текст] / С. В. Рослякова, Э. Р. Зайдуллина, Е. В. Шибинская // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9 – № 1 (30). – С. 100–104.
97. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] / Д. Б. Эльконин. – Москва: Знание, 1974. – 63 с.
98. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии, 1971. – № 4. – С. 6–20
99. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва : Владос, 2006. – 239 с.
100. Parsons, T. The Social System. NY, 1951. – pp. 41–42.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Информационная кампания по внедрению социальной технологии наставничества

С целью привлечения добровольцев и формирования банка данных добровольцев-наставников, содействия в организации досуговых мероприятий была проведена информационная кампания. Она проводилась в соответствии с разработанным планом, который был представлен и утвержден на заседании рабочей группы.

В рамках информационной кампании проведено 7 очных встреч:

08.04.2018 г. – в Отделе социального служения Челябинской епархии Русской Православной Церкви;

04.05.2018, 06.07.2018, 30.08.2018 гг. – в рамках проведения Дней открытых дверей МБУ Центр «Надежда»;

14.06.2018, 28.07.2018, 25.09.2018 гг. – в рамках встреч кандидатов в приемные родители;

Информация о Проекте была размещена:

– в СМИ – 3 издания (выпуск № 5 от 23.05.2018 года Информационного бюллетеня политического совета Советского местного отделения партии «Единая Россия» «Магистраль»; выпуск № 8 от 08.05.2018 г. – печатное издание Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета «Молодой учитель»; выпуск № 17 от 16-30.09.2018 г. года газеты Федерации Профсоюзов Челябинской области «Труд и время на Южном Урале»);

– Интернет-ресурсах – 20 источников (странице ВКонтакте Благотворительного Фонда «МОСТ», странице ВКонтакте МБУ Центр «Надежда», на официальных сайтах Правительства Челябинской области, Министерства социальных отношений Челябинской области,

Администрации города Челябинска, Комитета социальной политики города Челябинска, на сайте Агентства новостей «Доступ» и др.);

- на стендах организаций – 8 (в органах опеки и попечительства районных Управлений социальной защиты города Челябинска).

Для повышения эффективности информационной кампании разработаны:

- информационный буклет, содержащий информацию о целях, задачах, Проекта, о принципах и механизмах его реализации, а также информацию о контактных лицах, ответственных за реализацию Проекта;

- информационный флаер, содержащий информацию о идее Проекта, а также информацию о контактных лицах, ответственных за реализацию Проекта ;

- памятка для наставника, содержащая информацию о требованиях, предъявляемых к наставнику, о этапах его подготовки к участию в Проекте.

Для подачи заявки на участие в Проекте была разработана Анкета, которая доступна по ссылке <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScfdf2v0RWAjeGhLBX2VC6WdUFQDh4zBeHvdvuo-1TtRa7njA/viewform>.

За отчетный период Анкету на участие в Проекте заполнил 21 человек.

Проведенную информационную кампанию можно считать эффективной, поскольку было привлечено внимание к реализации помощи воспитанникам центра помощи детям, набран резерв добровольцев, из числа которых были отобраны и подготовлены наставники.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика изучения социализированности личности ребенка

(М. И. Рожков)

Цель: выявить уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности детей.

Процедура исследования: испытуемым предлагается прочитать (прослушать) 20 суждений и оценить степень своего согласия с их содержанием по следующей шкале: 4 – всегда; 3 – почти всегда; 2 – иногда; 1 – очень редко; 0 – никогда.

Текст опросника:

1. Стараюсь слушаться во все своих учителей и воспитателей.
2. Считаю, что всегда надо чем-то отличаться от других.
3. За что бы я ни взялся – добиваюсь успеха.
4. Я умею прощать людей.
5. Я стремлюсь поступать так же, как и все мои товарищи.
6. Мне хочется быть впереди других в любом деле.
7. Я становлюсь упрямым, когда уверен, что я прав.
8. Считаю, что делать людям добро – это главное в жизни.
9. Стараюсь поступать так, чтобы меня хвалили окружающие.
10. Общаясь с товарищами, отстаиваю свое мнение.
11. Если я что-то задумал, то обязательно сделаю.
12. Мне нравится помогать другим.
13. Мне хочется, чтобы со мной все дружили.
14. Если мне не нравятся люди, то я не буду с ними общаться.
15. Стремлюсь всегда побеждать и выигрывать.
16. Переживаю неприятности других, как свои.
17. Стремлюсь не ссориться с товарищами.
18. Стараюсь доказать свою правоту, даже если с моим мнением не согласны окружающие.

19. Если я берусь за дело, то обязательно доведу его до конца.

20. Стараюсь защищать тех, кого обижают.

Обработка результатов: среднюю оценку социальной адаптированности получают при сложении всех оценок первой строчки и делении этой суммы на пять. Оценка автономности высчитывается на основе аналогичных операций со второй строчкой. Оценка социальной активности – с третьей строчкой. Оценка приверженности детей гуманистическим нормам жизнедеятельности (нравственности) – с четвертой строчкой.

Оценка результатов: от 0 до 2,0 – низкий уровень от 2,1 до 3,0 – средний уровень от 3,1 до 4,0 – высокий уровень

Внимание! Результат анкетирования не может быть больше 4 баллов!

В сводной таблице прописывается результат каждого ребенка в баллах, чтобы иметь возможность сравнить индивидуальные изменения в начале и конце исследования (таблица 2.1).

Таблица 2.1 – Бланк для проведения анкетирования

1	5	9	13	17
2	6	10	14	18
3	7	11	15	19
4	8	12	16	20

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Бланк анкеты для детей младшего школьного возраста

Дорогой друг!

Прочитай 20 суждений и оцени степень своего согласия с их содержанием по следующей шкале: **4 – всегда; 3 – почти всегда; 2 – иногда; 1 – очень редко; 0 – никогда.**

1. Стараюсь слушаться во все своих учителей и воспитателей.
2. Считаю, что всегда надо чем-то отличаться от других.
3. За что бы я ни взялся – добиваюсь успеха.
4. Я умею прощать людей.
5. Я стремлюсь поступать так же, как и все мои товарищи.
6. Мне хочется быть впереди других в любом деле.
7. Я становлюсь упрямым, когда уверен, что я прав.
8. Считаю, что делать людям добро – это главное в жизни.
9. Стараюсь поступать так, чтобы меня хвалили окружающие.
10. Общаясь с товарищами, отстаиваю свое мнение.
11. Если я что-то задумал, то обязательно сделаю.
12. Мне нравится помогать другим.
13. Мне хочется, чтобы со мной все дружили.
14. Если мне не нравятся люди, то я не буду с ними общаться.
15. Стремлюсь всегда побеждать и выигрывать.
16. Переживаю неприятности других, как свои.
17. Стремлюсь не ссориться с товарищами.
18. Стараюсь доказать свою правоту, даже если с моим мнением не согласны окружающие.
19. Если я берусь за дело, то обязательно доведу его до конца.
20. Стараюсь защищать тех, кого обижают.

Пол _____, возраст _____

1	5	9	13	17
2	6	10	14	18
3	7	11	15	19
4	8	12	16	20

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Бланк для экспертного оценивания

Ф. И. ребенка _____

Критерий	Показатели	Ответы				
		Всегда	Почти всегда	Иногда	Почти никогда	Никогда
Адаптированность	1. Социальная позиция школьника (наблюдается сформированность учебных умений, желание учиться, любознательность)					
	2. Адекватность представлений о мире и о себе (знания о мире, опасностях, своем месте в нем; адекватная самооценка)					
Автономизация	3. Самостоятельность (умение заботиться о себе, решать свои проблемы самостоятельно, способность к самоконтролю, умение ставить цель и планировать свою деятельность)					
	4. Способность к самопознанию, самопринятие					
Социальная активность	5. Способность общаться со сверстниками и взрослыми, конструктивно взаимодействовать					
	6. Интенсивность участия в разнообразной деятельности, способность к творческой деятельности					
Нравственная воспитанность	7. Знает об основных человеческих ценностях, наличие сформированных нравственных качеств, способен к нравственной самооценке; сформировано социально одобряемого поведения					
	8. Наблюдается эмоциональная отзывчивость проявление добрых чувств					

Эксперт _____ / _____ Ф. И. О.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Образец плана взаимодействия пары

«ребенок младшего школьного возраста – наставник»

1. Базовая часть плана взаимодействия пары «ребенок младшего школьного возраста – наставник»

Ф.И.О. ребенка	
Дата рождения	
Ф.И.О. наставника	
Дата рождения	
Контактные данные наставника	
Куратор пары	
Контактные данные куратора	
Дата формирования пары	
Срок реализации	
Цель работы	Построение долгосрочных доверительных отношений «ребенок - наставник», предоставление ребенку положительного опыта общения, оказание эмоциональной поддержки
Потребности ребенка	<ul style="list-style-type: none">✓ Установление близкой эмоциональной связи со значимым взрослым✓ Потребность в общении✓ Расширение навыков социального взаимодействия
Проблемная область	<ul style="list-style-type: none">✓ Недостаток эмоционального тепла, поддержки и заботы со стороны ближайшего социального окружения✓ Переживание чувства одиночества, ненужности✓ Эмоциональная неустойчивость, импульсивность✓ Асоциальное поведение
Задачи	<ul style="list-style-type: none">✓ Поддержка ребенка в преодолении эмоциональных и поведенческих трудностей✓ Профилактика девиантного поведения✓ Развитие коммуникативных навыков✓ Организация досуга ребенка✓ Поддержка ребенка в восполнении пробелов в знаниях
График встреч (день/недели время)	1 раз в неделю, день недели время по согласованию

2. Содержательная часть плана взаимодействия пары «ребенок – наставник»

№ п/п	Возможные мероприятия	Формы проведения мероприятий	Предполагаемый результат
1	Мероприятия, направленные на установление первичного контакта	Участие в квест-игре на знакомство	Установление контакта, формирование доверительных взаимоотношений
		Совместное выполнение творческих заданий (шитье, рисование, лепка и т.д.)	
2	Мероприятия, направленные на восполнение пробелов в знаниях	Помощь в выполнении домашних заданий	Восполнение пробелов в знаниях, улучшение школьной успеваемости, повышение мотивации к обучению
		Игры на развитие когнитивных функций	
3	Мероприятия, направленные на расширение кругозора социальных контактов и связей, приобретение опыта социального взаимодействия, коммуникативных навыков, норм поведения	Посещение кинотеатров, музеев, выставок и т.д.	Расширение навыков социального взаимодействия Развитие коммуникативных навыков Расширение кругозора
		Участие в элементах тренинга на развитие коммуникации	
		Просмотр и обсуждение кинофильмов по различным тематикам (о доброте, семейных ценностях, дружбе и т.д.)	
4	Мероприятия, направленные на раскрытие творческого потенциала и интересов ребёнка	Привлечение ребенка в творческие объединения дополнительного образования	Развитие творческих навыков Повышение уровня притязаний Организация досуга ребенка
		Совместное выполнение творческих заданий (шитье, рисование, лепка и т.д.)	
		Подготовка творческих номеров для культурно-массовых мероприятий	
5	Мероприятия, направленные на укрепление здоровья и приобщения к ЗОЖ	Прогулки на свежем воздухе, катание на велосипеде, лыжах и т.д.	Формирование осознанного отношения к своему здоровью, установки на здоровый образ жизни
		Привитие и поддержание культурно-гигиенических навыков	

Куратор
пары

подпись

Фамилия Имя
Отчество

Наставник

подпись

Фамилия Имя
Отчество

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Образец плана сопровождения пары

«ребенок младшего школьного возраста – наставник»

1. Базовая часть плана взаимодействия пары «ребенок младшего школьного возраста – наставник»

Ф.И.О. ребенка	
Дата рождения	
Ф.И.О. наставника	
Дата рождения	
Контактные данные наставника	
Куратор пары	
Контактные данные куратора	
Дата формирования пары	
Срок реализации	1 год
Цель	Оказание поддержки участникам проекта, контроль процесса деятельности и оценка эффективности пары «ребенок-наставник»
Задачи	<ul style="list-style-type: none">✓ Оказание информационной, методической, психолого-педагогической, эмоциональной поддержки наставника✓ Помощь паре в разрешении трудностей✓ Создание условий, отвечающих интересам участников проекта✓ Обеспечение прав и интересов ребенка и наставника✓ Контроль над выполнением правил и условий проекта✓ Оценка ключевых параметров, на изменение которых направлена деятельность пары

2. Содержательная часть плана сопровождения пары «ребенок младшего школьного возраста – наставник»

№ п/п	Мероприятия	Предполагаемые сроки реализации	Ответственный
1.	Индивидуальная консультация с наставником		
2.	Индивидуальная консультация с ребенком		
3.	Проведение диагностики с целью оценки эффективности пары		
4.	Сессия наставников по темам, исходя из запроса и потребностей наставников		
5.	Групповой мастер-класс использованием метафорических карт		
6.	Мастер-класс в триаде «Наставник-ребёнок-куратор»		
7.	Групповой мастер-класс использованием групповых игр		
8.	Мастер-класс в триаде «Наставник-ребёнок-куратор» с использованием красок Эбру		
9.	Проведение социально-досуговых мероприятий		
10.	Проведение занятий с элементами тренинга на установление контакта, сплочение. Развитие коммуникативных навыков		

Куратор пары

подпись

Фамилия Имя Отчество

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Программа обучения «Школа наставника»

Цели:

- создание условий для внедрения социальной практики наставничества, повышение уровня социализированности детей

Задачи:

- познакомить с технологией наставничества,
- сформировать портрет наставника,
- дать информацию о психологии детей-сирот,
- научить навыкам эффективного взаимодействия с ребенком, способствующим выстраиванию долгосрочных доверительных отношений.

Продолжительность программы – 5 занятий, 20 академических часов.

Содержание обучения

Занятие № 1. Знакомство с Проектом. Общая ситуация в области сиротства в России. Особенности ребенка, воспитывающиеся в учреждениях для детей, оставшихся без попечения родителей. Для чего нужен наставник и какова его роль? Готовность стать наставником.

1. Знакомство со специалистами учреждения, идеей наставничества.
2. Правила работы группы.
3. Упражнение на знакомство с метафорическими картами.
4. Мини-лекция «Ситуация сиротства в современной России».
5. Мини-лекция «Особенности младших школьников, воспитывающиеся в учреждениях для детей, оставшихся без попечения родителей».
6. Упражнение «Мозговой штурм» в мини группах (по 2-3 человека).
7. Упражнение на оценку собственных ресурсов «Жизненный пирог».
8. Заключительный этап. Обсуждение, выводы.

Занятие № 2. Психология развития личности. Особенности развития ребенка младшего школьного возраста. Факторы, влияющие на психику ребенка из интернатного учреждения. Особенности психологии детей-сирот.

1. Приветствие участников, введение в тему.
2. Мини-лекция «Психология развитие личности. Особенности младшего школьного возраста.
3. Упражнение-драматизация «С друзьями на дачу».
4. Мини-лекция «Факторы, влияющие на психику детей в интернатном учреждении. Особенности психологии детей сирот. Понятие мозаики развития».
5. Упражнение «Образ ребенка-сироты».
6. Заключительный этап. Обсуждение, выводы.

Занятия № 3. Привязанность. Нарушения привязанности. Травма привязанности. Влияние пережитого опыта на развитие личности ребенка.

1. Приветствие участников, введение в тему.
2. Упражнение «Листок».
3. Мини-лекция на тему: «Привязанность, виды нарушения привязанности, травма привязанности».
4. Просмотр фильм «Осторожно! Чувства...».
5. Упражнение – ресурс «Ресурсный глагол».
6. Заключительный этап. Обсуждение, выводы.

Занятия № 4. Развитие необходимых компетенций наставников над детьми. Позиция наставника. Выстраивание границ. Налаживание доверительных отношений в паре ребенок-наставник.

1. Приветствие. Подведение к теме.
2. Мини-лекция «Личностные границы».
3. Упражнение «Контакт ладонями».
4. Мини-лекция «Эффективные методы взаимодействия наставника и подопечного». Разбор примеров.

5. Упражнение «Мои сильные и слабые стороны»
6. Просмотр мультфильма «Анатоль и его кастрюлька».
7. Упражнение «Коллективный портрет наставника».
8. Заключительный этап. Обсуждение, выводы.

Занятие № 5. Разбор кейсов. Итоговая аттестация.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Таблица 8.1 – Эмпирические данные, полученные в ходе опроса детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям (нулевой срез)

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<i>1</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	4	1	3	4	4	2	4	4	4	2	3	3	3	2	3	3	4	2	4	2
2	2	4	4	2	2	2	4	3	2	3	4	3	4	1	4	3	3	2	4	2
3	3	1	3	3	3	2	3	3	4	3	3	2	2	0	3	4	3	1	3	3
4	4	1	1	2	4	1	2	4	3	1	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2
5	4	2	1	2	3	2	2	3	4	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2
6	4	1	2	3	4	2	2	2	3	3	2	2	4	3	1	2	3	3	2	1
7	3	2	3	2	4	3	3	3	2	2	2	2	4	4	2	2	2	3	3	2
8	3	2	2	3	3	2	3	3	3	4	2	4	2	3	1	2	2	3	2	2
9	3	2	1	3	3	1	2	4	3	3	1	3	3	4	2	3	3	4	2	2
10	4	1	2	1	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3
11	4	2	2	2	3	2	2	2	4	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2
12	4	2	3	3	2	2	1	4	4	3	1	3	3	3	1	2	3	3	2	2
13	4	1	2	3	3	1	2	4	3	1	2	3	2	2	2	2	3	3	2	4
14	2	3	3	2	1	0	3	3	3	1	3	3	0	2	3	2	1	2	2	3

Продолжение таблицы 8.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
15	4	0	0	1	3	2	1	4	1	0	2	2	1	2	2	3	1	3	3	3
16	3	1	1	3	4	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	1
17	4	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	1	2	3	3	2	2
18	3	3	4	2	4	2	3	3	4	3	2	3	2	1	2	2	3	2	3	1
19	4	1	2	3	4	3	2	1	4	4	3	2	4	2	3	1	2	1	4	2
20	3	1	2	1	3	2	2	3	4	3	2	2	4	2	2	2	3	3	3	1
21	4	0	1	3	3	3	0	2	3	3	2	3	3	4	2	2	3	2	2	1
22	4	2	2	3	3	1	4	2	2	2	2	3	3	2	3	2	4	2	2	2
23	4	2	1	4	3	3	2	2	3	4	1	3	2	2	2	2	2	1	2	2
24	3	2	0	0	2	2	3	3	4	3	1	3	3	3	2	2	2	3	2	3
25	4	0	2	2	2	2	3	4	4	2	3	4	4	2	2	2	3	3	4	3
26	3	1	2	1	1	4	2	4	2	3	3	4	2	2	3	2	3	2	4	3
	89	41	51	60	87	52	69	77	81	62	57	72	71	71	56	60	70	62	69	56

Таблица 2 - Эмпирические данные, полученные в ходе опроса детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям (контрольный срез)

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	4	1	3	4	4	2	4	4	4	2	3	3	3	2	3	3	4	2	4	2
2	4	4	4	2	2	2	4	3	2	3	4	3	4	1	4	3	3	2	4	2
3	3	1	3	3	3	2	3	3	4	3	3	2	2	3	3	4	3	1	3	3
4	4	1	1	2	4	1	2	4	3	1	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2
5	4	2	1	2	3	2	2	3	4	2	2	2	3	4	2	2	2	2	2	2
6	4	1	2	3	4	2	2	2	3	3	2	2	4	3	1	2	3	3	2	3
7	4	2	3	2	4	3	3	3	2	2	2	2	4	4	2	2	2	3	3	2
8	3	2	2	3	3	2	3	3	3	4	2	4	2	3	1	2	2	3	2	2
9	3	2	1	3	3	1	2	4	3	3	1	3	3	4	2	3	3	4	2	2
10	4	1	2	1	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3
11	4	2	2	2	3	2	2	2	4	2	2	3	3	4	2	2	2	2	2	2
12	4	2	3	3	2	2	1	4	4	3	1	3	3	3	1	2	3	3	2	2
13	4	1	2	3	3	1	2	4	3	1	2	3	2	2	2	2	3	3	2	4
14	3	3	3	2	1	0	3	3	3	1	3	3	0	2	3	2	1	2	2	4
15	4	0	2	1	3	2	1	4	1	0	2	2	1	2	2	3	1	3	3	3

Продолжение таблицы 8.2

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>20</i>	<i>21</i>
16	3	1	1	3	4	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3
17	4	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	1	2	3	3	2	2
18	3	3	4	2	4	2	3	3	4	3	2	3	2	4	2	2	3	2	3	1
19	4	1	4	3	4	3	2	1	4	4	3	2	4	2	3	1	2	1	4	3
20	3	1	2	1	3	2	2	3	4	3	2	2	4	2	2	2	3	3	3	1
21	4	0	1	3	3	3	0	2	3	3	2	3	3	4	2	2	3	2	2	1
22	4	2	2	3	3	1	4	2	2	2	2	3	3	2	3	2	4	2	2	2
23	4	2	1	4	3	3	2	2	3	4	1	3	2	2	2	2	2	1	2	3
24	3	2	2	0	2	2	3	3	4	3	1	3	3	3	2	2	2	3	2	3
25	4	0	2	2	2	2	3	4	4	2	3	4	4	2	2	2	3	3	4	3
26	3	1	4	1	1	4	2	4	2	3	3	4	2	2	3	2	3	2	4	3
	93	41	56	60	87	52	69	77	81	62	57	72	71	80	56	60	70	62	69	66

Таблица 8.3 – Результаты экспертного оценивания детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, (нулевой срез)

№	1 Позиция школьника	2 Верные представления о мире и о себе	3 Самостоя- тельность	4 Самопоз- нание	5 Общение	6 Деятель- ность	7 Знание ценностей	8 Проявление ценностных качеств	Балл общий и средний
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
1	3	3	3	3	4	3	4	3	26/3,3
2	2	3	3	2	2	3	3	3	21/2,6
3	2	2	3	2	3	3	3	2	20/2,5
4	2	2	2	1	3	4	2	2	18/2,3
5	3	2	1	2	3	2	3	2	18/2,3
6	3	2	3	2	3	2	2	2	19/2,4
7	4	3	2	2	4	3	3	2	23/2,9
8	2	2	2	2	3	3	3	2	19/2,4
9	2	1	2	3	2	1	2	1	14/1,8
10	2	1	4	1	2	2	2	2	16/2
11	2	2	2	2	3	3	2	2	22/2,8
12	3	2	2	3	2	1	3	2	18/2,3
13	3	1	2	2	2	1	2	2	15/1,9
14	2	2	1	2	1	1	3	2	14/1,8

Продолжение таблицы 8.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	4	3	1	1	3	3	1	2	17/2,1
16	2	3	1	3	3	2	3	2	19/2,4
17	1	2	2	2	3	2	2	2	15/1,9
18	3	3	4	3	3	2	3	4	25/3,1
19	3	1	2	2	4	3	2	1	17/2,1
20	2	1	2	1	3	2	2	3	16/2
21	2	0	1	3	3	3	0	2	14/1,8
22	2	2	2	3	3	2	4	2	20/2,5
23	4	3	1	4	2	3	2	2	21/2,6
24	3	3	0	2	2	2	3	3	18/2,3
25	3	3	4	3	2	2	3	3	25/3,1
26	2	2	2	1	1	3	2	2	15/1,9
	2,7		2,1		2,5		2,4		
	76	64	53	57	69	61	69	57	2,4

Таблица 8.4 – Результаты экспертного оценивания детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, (контрольный срез)

№	1 Позиция школьника	2 Верные представления о мире и о себе	3 Самостоя- тельность	4 Самопоз- нание	5 Общение	6 Деятель- ность	7 Знание ценностей	8 Проявление ценностных качеств	Балл общий и средний
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
1	3	3	3	3	4	3	4	3	26/3,3
2	2	3	3	2	2	3	3	3	21/2,6
3	2	2	3	3	3	3	3	2	20/2,5
4	2	2	2	3	3	4	2	2	18/2,3
5	3	2	1	3	3	2	3	2	18/2,3
6	3	2	3	2	3	2	2	2	19/2,4
7	4	3	2	2	4	3	3	2	23/2,9
8	2	2	2	2	3	4	3	2	19/2,4
9	2	1	2	3	2	3	2	1	14/1,8
10	2	1	4	1	2	2	2	2	16/2
11	2	2	2	4	3	3	2	2	22/2,8
12	4	2	2	3	2	1	3	2	18/2,3
13	3	1	2	2	2	1	2	2	15/1,9
14	2	2	1	2	4	3	3	2	14/1,8

Продолжение таблицы 8.4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	4	3	1	1	3	3	1	2	17/2,1
16	2	4	1	3	3	2	3	2	19/2,4
17	1	2	2	2	3	2	2	2	15/1,9
18	3	3	4	3	3	2	3	4	25/3,1
19	3	1	2	2	4	3	2	1	17/2,1
20	4	1	2	3	4	4	2	3	16/2
21	2	0	1	3	3	3	0	2	14/1,8
22	2	2	2	3	3	2	4	2	20/2,5
23	4	3	1	4	2	3	2	2	21/2,6
24	4	3	0	2	3	2	3	3	18/2,3
25	3	3	4	3	2	2	3	3	25/3,1
26	2	2	2	1	4	3	2	2	15/1,9
	3,0		2,6		2,8		2,7		
	85	67	60	58	69	78	75	67	2,4

Таблица 8.5 – Результаты об уровне сформированности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, критериев социализированности и в целом уровня социализированности на констатирующем этапе эксперимента

№ респондента	Социальная адаптированность		Социальная автономизация		Социальная активность		Нравственная воспитанность		Средний балл
	Балл/Коэффициент	уровень	Балл/Коэффициент	уровень	Балл/Коэффициент	уровень	Балл/Коэффициент	уровень	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	19/3,8	высокий	9/1,8	низкий	17/3,4	высокий	16/3,2	высокий	3,05
2	18/3,6	высокий	12/2,4	средний	20/4	высокий	13/2,6	средний	3,15
3	16/3,2	высокий	7/1,4	низкий	15/3	высокий	15/3	высокий	2,65
4	16/3,2	высокий	12/2,4	средний	10/2	средний	14/2,8	средний	2,6
5	17/3,4	высокий	11/2,2	средний	9/1,8	низкий	11/2,2	средний	2,4
6	18/3,6	высокий	12/2,4	средний	9/1,8	низкий	10/2	средний	2,45
7	16/3,2	высокий	14/2,8	средний	13/2,6	средний	11/2,2	средний	2,7
8	13/2,6	средний	14/2,8	средний	10/2	средний	14/2,8	средний	2,55
9	16/3,2	высокий	14/2,8	средний	9/1,8	низкий	15/3	высокий	2,7
10	14/2,8	средний	12/2,4	средний	11/2,2	средний	13/2,6	средний	2,5
11	16/3,2	высокий	10/2	средний	10/2	средний	11/2,2	средний	2,35
12	16/3,2	высокий	13/2,6	средний	8/1,6	низкий	14/2,8	средний	2,55
13	16/3,2	высокий	8/1,6	низкий	10/2	средний	16/3,2	высокий	2,45

Продолжение таблицы 8.5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	7/1,4	низкий	8/1,6	низкий	14/2,8	средний	13/2,6	средний	2,1
15	11/2,2	средний	12/2,4	средний	8/1,6	низкий	13/2,6	средний	2,15
16	15/3	средний	9/1,8	низкий	10/2	средний	11/2,2	средний	2,25
17	17/3,4	высокий	13/2,6	средний	9/1,8	низкий	10/2	средний	2,45
18	16/3,2	высокий	12/2,4	средний	14/2,8	средний	11/2,2	средний	2,65
19	20/4	высокий	14/2,8	средний	14/2,8	средний	9/1,8	низкий	2,85
20	17/3,4	высокий	10/2	средний	11/2,2	средний	9/1,8	низкий	2.35
21	16/3,2	высокий	12/2,4	средний	7/1,4	низкий	11/2,2	средний	2.3
22	16/3,2	высокий	11/2,2	средний	15/3	высокий	12/2,4	средний	2,7
23	14/2,8	средний	13/2,6	средний	8/1,6	низкий	13/2,6	средний	2,4
24	17/3,4	высокий	13/2,6	средний	8/1,6	низкий	11/2,2	средний	2,45
25	17/3,4	высокий	9/1,8	низкий	14/2,8	средний	15/3	высокий	2,75
26	12/2,4	средний	12/2,4	средний	14/2,8	средний	14/2,8	средний	2,6

Таблица 8.6 – Результаты об уровне сформированности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, критериев социализированности и в целом уровня социализированности (контрольный срез)

№ респондента	Социальная адаптированность		Социальная автономизация		Социальная активность		Нравственная воспитанность		Ср. балл
	Балл/ Коэффициент	уровень	Балл/ Коэффициент	уровень	Балл/ Коэффициент	уровень	Балл/ Коэффициент	уровень	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	19/3,8	высокий	9/1,8	низкий	17/3,4	высокий	16/3,2	высокий	3,05
2	18/3,6	высокий	12/2,4	средний	20/4	высокий	13/2,6	средний	3,15
3	16/3,2	высокий	7/1,4	низкий	16/3,2	высокий	16/3,2	высокий	2,65
4	15/3,0	средний	12/2,4	средний	11/2,2	средний	14/2,8	средний	2,6
5	17/3,4	высокий	14/2,8	средний	15/3,0	средний	15/3,0	средний	3,05
6	18/3,6	высокий	12/2,4	средний	12/2,4	средний	12/2,4	средний	2,7
7	18/3,6	высокий	17/3,4	высокий	18/3,6	высокий	15/3,0	средний	3,4
8	13/2,6	средний	13/2,8	средний	11/2,2	средний	16/3,2	высокий	2,65
9	17/3,4	высокий	17/3,4	высокий	15/3,0	средний	18/3,6	высокий	3,35
10	14/2,8	средний	12/2,4	средний	11/2,2	средний	13/2,6	средний	2,5
11	16/3,2	высокий	11/2,2	средний	11/2,2	средний	11/2,2	средний	2,35
12	17/3,4	высокий	13/2,6	средний	10/2	низкий	17/3,4	высокий	2,85
13	16/3,2	высокий	8/1,6	низкий	12/2,4	средний	16/3,2	высокий	2,45

Продолжение таблицы 8.6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	10/2	низкий	10/2	низкий	17/3,4	высокий	14/2,8	средний	2,55
15	11/2,2	средний	12/2,4	средний	11/2,2	средний	13/2,6	средний	2,15
16	15/3	средний	11/2,2	средний	12/2,4	средний	11/2,2	средний	2,45
17	17/3,4	высокий	14/2,8	средний	15/3,0	средний	14/2,8	средний	3,0
18	15/3,0	средний	12/2,4	средний	16/3,2	высокий	14/2,8	средний	3,0
19	20/4	высокий	16/3,2	высокий	16/3,2	высокий	15/3,0	средний	3,35
20	17/3,4	высокий	11/2,2	средний	11/2,2	средний	9/1,8	низкий	2,35
21	16/3,2	высокий	12/2,4	средний	11/2,2	средний	11/2,2	средний	2,5
22	16/3,2	высокий	11/2,2	средний	16/3,2	высокий	12/2,4	средний	2,7
23	16/3,2	средний	15/3,0	средний	15/3,0	средний	13/2,6	средний	2,95
24	17/3,4	высокий	13/2,6	средний	12/2,4	средний	11/2,2	средний	2,65
25	18/3,6	высокий	15/3,0	средний	18/3,6	высокий	18/3,6	высокий	3,45
26	12/2,4	средний	12/2,4	средний	19/3,8	высокий	18/3,6	высокий	3,05
итого	86,2/3,32	высокий	64,4/2,48	средний	73,6/2,83	средний	74/2,85	средний	

Таблица 7 – Данные для подсчета t-критерия Стьюдента

№ респондента	Нулевой срез	Контрольный срез
1	3,05	3,05
2	3,15	3,15
3	2,65	2,65
4	2,6	2,6
5	2,4	2,6
6	2,45	2,7
7	2,7	2,95
8	2,55	2,65
9	2,7	3,05
10	2,5	2,5
11	2,35	2,35
12	2,55	2,65
13	2,45	2,45
14	2,1	2,25
15	2,15	2,15
16	2,25	2,45
17	2,45	2,7
18	2,65	2,7
19	2,85	3,35
20	2,35	2,35
21	2,3	2,5
22	2,7	2,7
23	2,4	2,55
24	2,45	2,65
25	2,75	3,1
26	2,6	3,05

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Результаты констатирующего этапа диагностики

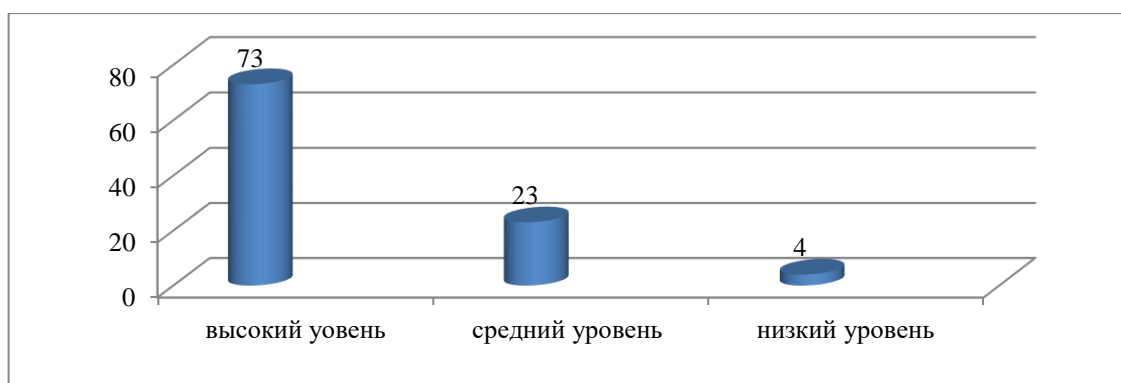


Рисунок 1 – Уровень социальной адаптированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе исследования

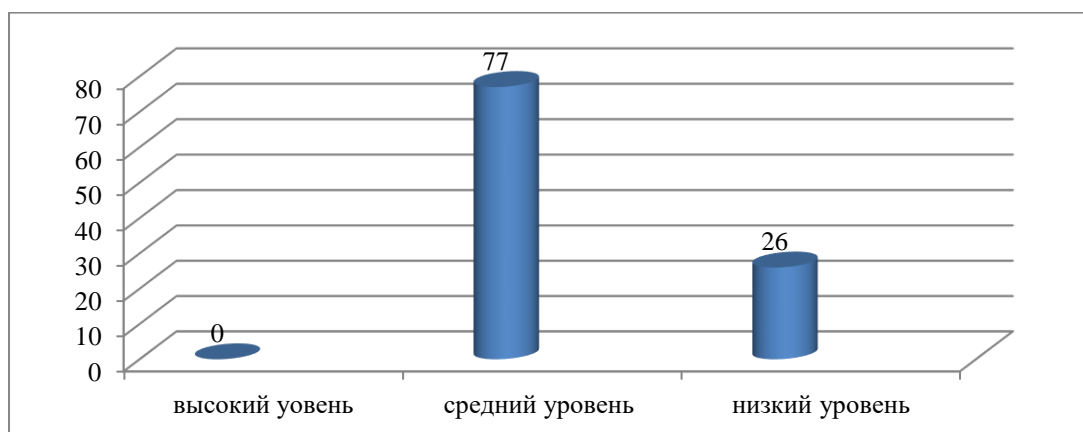


Рисунок 2 – Уровень социальной автономизации детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе исследования

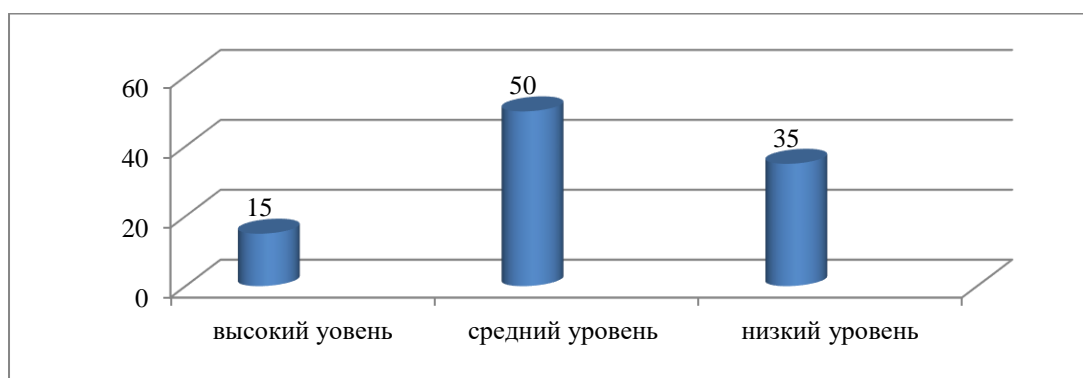


Рисунок 3 – Уровень социальной активности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе исследования

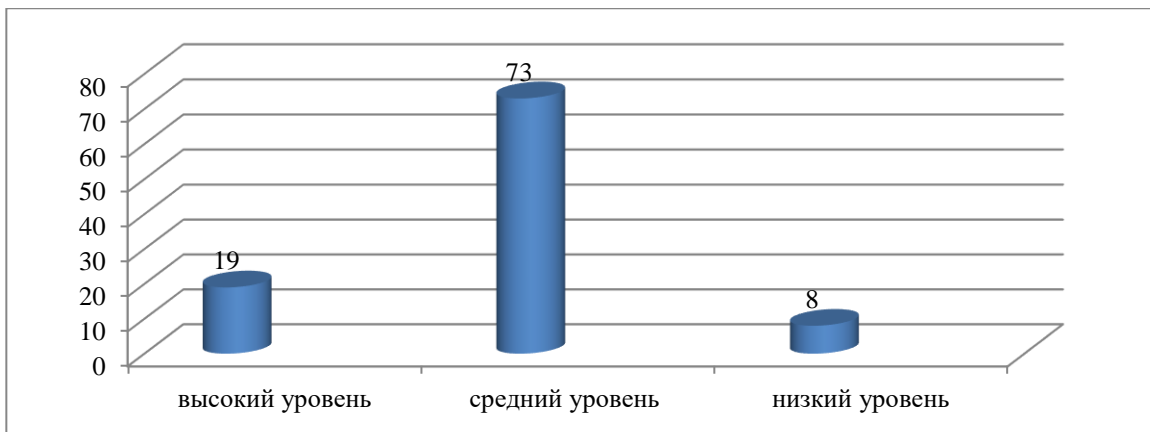


Рисунок 4 – Уровень развития нравственной воспитанности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе исследования

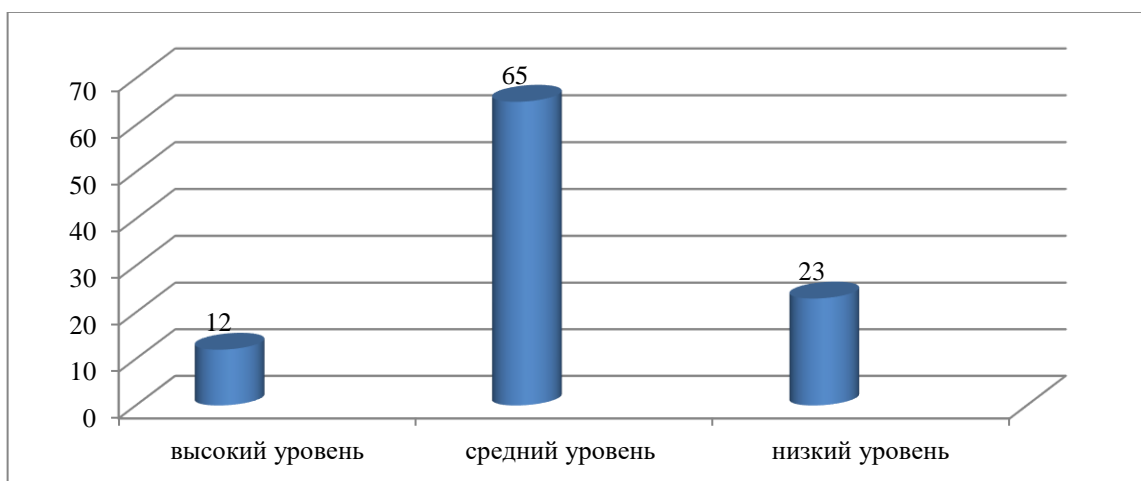


Рисунок 5 – Уровень социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на констатирующем этапе экспериментальной работы (экспертное оценивание)

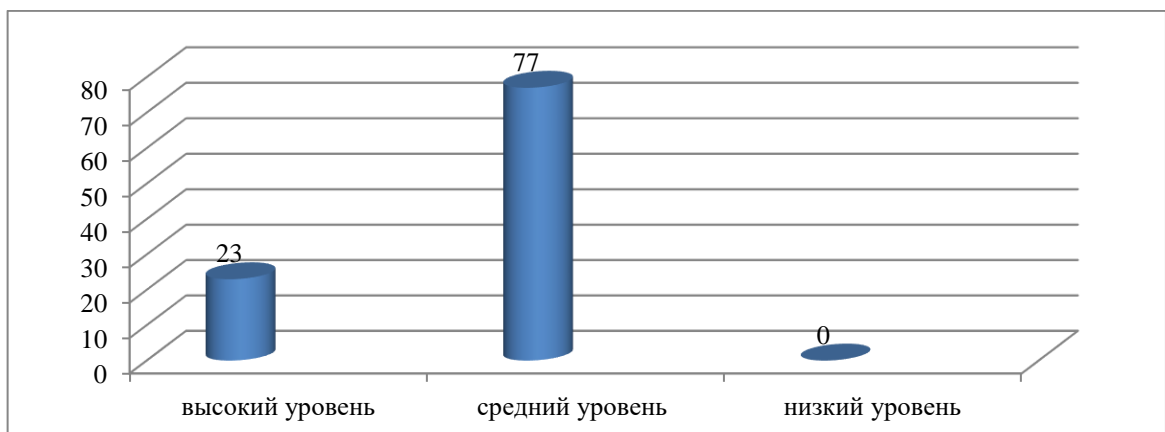


Рисунок 6 – Уровень социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на контрольном этапе экспериментальной работы (методика М. И. Рожкова)

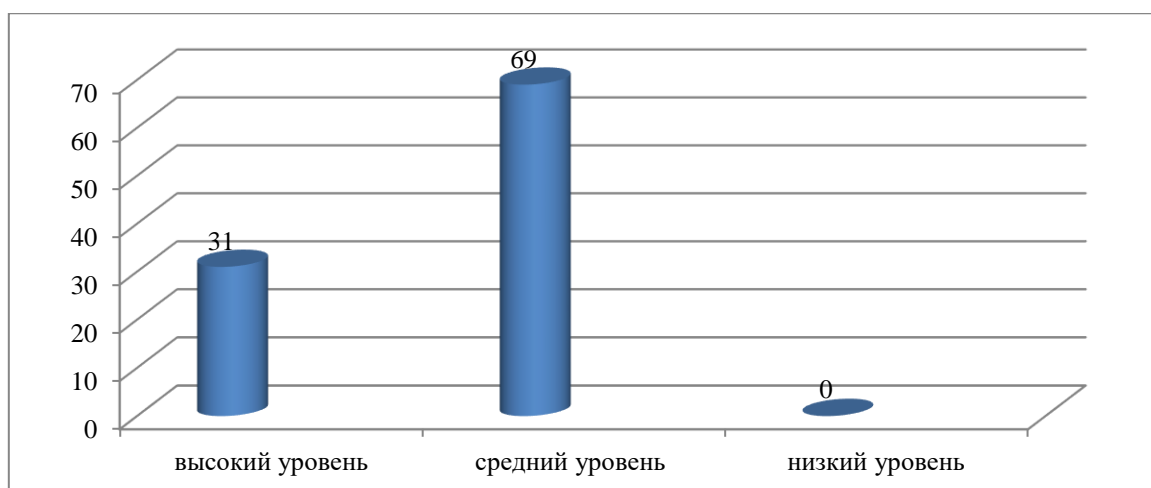


Рисунок 7 – Уровень социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям, на контрольном этапе эксперимента

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Таблица 10.1 – Результаты экспертного оценивания сформированности критериев социализированности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях центров помощи детям

Критерии	Показатель	Общий балл по показателю (%)	Общий балл по критерию
Адаптированность	1. Социальная позиция школьника (наблюдается сформированность учебных умений, желание учиться, любознательность)	76 (73 %)	70 (67 %)
	2. Адекватность представлений о мире и о себе (знания о мире, опасностях, своем месте в нем; адекватная самооценка)	64 (62 %)	
Автономизация	3. Самостоятельность (умение заботиться о себе, решать свои проблемы самостоятельно, способность к самоконтролю, умение ставить цель и планировать свою деятельность)	53 (51 %)	55 (53 %)
	4. Способность к самопознанию, самоприятие	57 (55 %)	
Социальная активность	5. Способность общаться со сверстниками и взрослыми, конструктивно взаимодействовать	69 (66 %)	65 (63 %)
	6. Интенсивность участия в разнообразной деятельности, способность к творческой деятельности	61 (59 %)	
Нравственная воспитанность	7. Знает об основных человеческих ценностях, наличие сформированных нравственных качеств, способен к нравственной самооценке; сформировано социально одобряемого поведения	69 (66 %)	57 (55 %)
	8. Наблюдается эмоциональная отзывчивость проявление добрых чувств	56 (52 %)	