

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего
образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет филологический

Выпускающая кафедра иностранных языков

Челеевский Сергей Андреевич


ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема «Роль семьи в социализации школьника-мигранта в новом социуме»

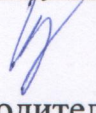
Направление подготовки 44.03.05. Педагогическое образование

Профиль «Русский язык и иностранный язык»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ


Зав. кафедрой профессор, доктор
педагогических наук, Петрищев Владимир

Иннокентьевич


Руководитель профессор, доктор
педагогических наук, Петрищев Владимир

Иннокентьевич

Дата защиты 28.06.17

Обучающийся Челеевский Сергей Андреевич

Оценка хорошо

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ МИГРАНТОВ В НОВОМ СОЦИУМЕ.....	5
1.1 Социализация как педагогическое явление	5
1.2 Социализация детей-мигрантов как предмет научного исследования в отечественной и зарубежной литературе.....	18
1.3 Характерные особенности стиля социализации мигрантов в России и США.....	27
ГЛАВА 2. ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ШКОЛЬНИКА- МИГРАНТА	33
2.1 Условия эффективного воздействия современной семьи на социализацию мигранта в России и США.....	33
2.2 Диагностика проблем, сопутствующих социализации школьников- мигрантов.....	41
2.3 Методические рекомендации по оптимизации процесса социализации детей-мигрантов	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	56

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Важным направлением работы школы безусловно является формирование у учеников установки на социализацию и адаптируемость к социуму и внешнему миру. Роль педагогов в развитии у школьников коммуникативных и адаптационных навыков очень высока, однако только во взаимодействии с родителями у школьников сформируется полная картина взаимоотношений с окружающим миром. А для школьников, мигрировавших в другую страну, данный уровень взаимодействия выступает ещё более актуальным.

Семья является главным институтом социализации школьника. Сила и эффективность семейного влияния в первую очередь связаны с постоянством и продолжительностью. Школьник подражает действиям родных и близких, учится действовать совместно с ними в реальных жизненных ситуациях, запоминает и применяет не только определённые знания и навыки, но и образ жизни, отношение к себе и остальным людям, внешней среде.

Выступая первыми и основными воспитателями своих детей, родители несут полную ответственность за их воспитание и развитие. От желания и возможностей родителей качественно выполнять свои обязанности во многом зависит духовный мир школьника, его готовность к межличностному общению, стремление к знаниям.

В настоящее время большинством современных научных школ и направлений признана определяющая роль семьи в социализации детей в новом для них социуме. Школе, как правило, принадлежит ведущая роль в реализации таких компонентов процесса социализации школьников, как формирование системы знаний об окружающем мире и основах поведения в нём. А такие базовые компоненты социализации, как подготовка к взрослой жизни, формирование базовой структуры личности, формируются прежде всего в семье.

Объект исследования: процесс социализации детей.

Предмет исследования: роль семьи в социализации школьника-мигранта в новом социуме.

Цель данного исследования: Определить роль семьи в социализации школьника-мигранта в новом социуме.

Задачи данного исследования:

1. Охарактеризовать социализацию как педагогическое явление.
2. Проанализировать характерные особенности стилей социализации.
3. Выявить и обосновать условия эффективного воздействия семьи на социализацию мигранта.
4. Диагностировать проблемы, сопутствующие социализации детей-мигрантов, выделить отличия от социализации детей-немигрантов.
5. Разработать методические рекомендации для оптимизации процесса социализации детей-мигрантов в современной школе.

Для выполнения представленных задач были использованы следующие методы:

1. Теоретический метод, базирующийся на изучении нормативно-правовой базы по вопросам межнациональных отношений, организации образовательного процесса и определения правового статуса мигрантов; а также изучение современных теоретических подходов к идентификации социализации и характеристике современного миграционного движения.
2. Аналитический метод использован при выявлении структурных компонентов миграционных потоков и типологизации групп детей-мигрантов.
3. Эмпирический метод, в том числе анкетирование обучающихся.

Структура работы включает в себя введение, две главы, заключение и список использованной литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ МИГРАНТОВ В НОВОМ СОЦИУМЕ

1.1 Социализация как педагогическое явление

Термин «социализация», как принято считать, пришел в социологию с «легкой руки» американского социолога Ф. Г. Гиддинга. В 1887 году в книге «Теория социализации» он определил суть этого процесса как «развитие социальной природы и характера личности», «подготовку человеческого материала к общественной жизни». Но как общепринятая научная концепция «социализации» начала активно работать в западной (особенно англоязычной) философской и психологической литературе только в конце 50-х годов XX века.

В современной социологической и психологической литературе социализация личности рассматривается как трансформация личности с его естественными предрасположенностями и потенциальными возможностями для социального развития в полноценного члена общества. Ребенок, который живет в определенное историческое время, в определенной социальной среде, включен самой жизнью в процесс «социального наследования» (Н. Ф. Голованова) [19, с. 87]

Сам процесс социализации часто бывает неуловимым, но его результаты очевидны и впечатляющи. Многие жизненные навыки, нормы поведения, дети понимают очень рано, без специальной подготовки, «впитывая», подобно воздуху, традиции и опыт семейных отношений.

Так, например, в любых жизненных обстоятельствах, даже в годы послереволюционных гонений со стороны большевиков, «осколки» благородных семей неизбежно обнаруживались по каким-то едва заметным чертам их образа жизни. Тот факт, что потомки благородных семей впитали в детстве - все эти мелочи в повседневной жизни, формы отношений -

создавали особый колорит их поведения, общения и оставались на всю жизнь.

Тот же самый механизм непосредственного восприятия окружающей среды и отношений также формирует антисоциальный опыт детей (например, привычка к ненормативной лексике в повседневной речи, употребление алкоголя как обычного и обязательного продукта, низкие требования к гигиене и собственной эстетике собственного быта, приземленность семейных отношений и прочее).

И.С. Кон подчеркивает, что множественность и даже определенная рассогласованность социальных воздействий, обращенных на ребенка, повышают степень индивидуальности формирующейся личности. «В реальном процессе социализации индивиды не просто адаптируются к среде и усваивают предлагаемые им социальные роли и правила, но также постигают науку создавать нечто новое, преобразуя самих себя и окружающий мир» [38].

В настоящее время можно выделить два подхода к определению социализации.

1. Субъект – объектный. Этот подход декларирует пассивную позицию человека в процессе социализации. Сама социализация рассматривается как адаптация человека к обществу, которое формирует его. Таким образом, общество является субъектом воздействия, а человек – его объектом. Начало такому подходу положили французский социолог Э. Дюркгейм, и американский – Т. Парсонс.

2. Субъект – субъектный. Этот подход предусматривает активное участие индивида в процессе социализации. Индивид не только адаптируется к обществу, но и сам влияет на жизненные обстоятельства и на становление себя самого. Основоположники этого метода – американские ученые Ч. Кули и Дж. Г. Мид.

В отечественной науке второй подход к социализации используется в монографиях Г.М. Андреевой, А.В. Мудрика, Г.М. Головановой и др. А.В.

Мудрик в работе «Социальная педагогика» приходит к выводу: «социализация – развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры» [51, с. 200].

Г.М. Андреева в работе «Социальная психология», исходя из субъект – субъектного подхода к определению социализации, дает следующее определение (которым мы и будем оперировать в данной работе): «Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях), процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду...

Вопрос ставится именно так, что человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки. ориентации. Этот момент преобразования социального опыта фиксирует не просто пассивное его принятие, но и предполагает активность индивида в применении такого преобразованного опыта, то есть в известной отдаче, когда результатом ее является не просто прибавка к уже существующему социальному опыту, но его воспроизводство, то есть продвижение его на новую ступень. Этим объясняется преемственность в развитии не только человека, но и общества» [4].

Итак, социальный опыт, по Андреевой, это, во-первых, процесс воздействия среды на человека; во-вторых, процесс воздействия человека на среду посредством деятельности. Второе позволяет говорить об активности позиции личности, ибо каждое воздействие на алгоритм социальных связей и отношений вынуждает принять определенные решения, включения в процессы преобразования, мобилизации субъекта и построения определенной структуры деятельности.

А.В. Мудрик, исходя из субъекта – субъектного подхода, определяет социализацию как «сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества» [51, с. 142].

Приспособление – процесс, основанный на этом сочетании взаимодействия человека с социальной средой, в ходе которого происходит согласование требований и ожиданий его участников, «согласование притязаний и самооценок человека с его ресурсами и возможностями реализации этих ресурсов, которые предоставляет социальная среда». В работе дается определение приспособления как изменения индивида в целом и его отдельных свойств в направлении прогресса (к лучшему), стагнации (застоя) или регрессии (к худшему).

Характер приспособления может быть агрессивным (наступательным), конформистским (приспособленческим), эгрессивным (избегающим влияния по отношению к сложившейся ситуации), защитным (стремящимся к сохранению через приспособление). По мнению автора, «Приспособление – это алгоритм и эффект становления индивида социальным субъектом».

Обособление рассматривается как «процесс и результат становления человеческой индивидуальности (осознание или ощущение человеком своего отличия от окружающих людей; развитие или изменение тех свойств, которые помогают выделиться из основной массы людей)».

Рассматривая составляющие процессов социализации, выделяют

- стихийную социализацию,
- относительно направляемую социализацию,
- относительно социально контролируемую социализацию.

Итак, социализация – двуединый прогрессивный процесс, обеспечивающий адаптацию человека в обществе, его индивидуализацию и продвижение на новую ступень.

Е.П. Белинская и О.А. Тихомандрицкая обращают внимание на непрерывность процесса социализации: «...в самой идее активности человека как социального существа заложена мысль о непрерывности хода

социализации, а ее принципиальной незавершенности. Для акцентирования данной идеи наряду с понятием социализации используется понятие «социализированности» [8, с. 34].

Социализированность определяется как соответствие индивидуума социальным потребностям, предъявляемым к подобному возрастному уровню, как присутствие личностных и социально-психологических основ, создающих нормативное поведение, или последовательность социальной адаптации.

В работах отечественных исследователей Г.М. Андреевой, Л.Б. Волинской, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика, С.И. Розума и др. по-разному определяются стадии социализации. Для нас наиболее приемлемым представляется подход А.В. Мудрика, рассматривающего следующие стадии социализации детей и молодежи [51, с. 139].

1. Стадия детства:

Внутриутробное развитие

Младенчество (от 0 до 1 года)

Раннее детство (1–3 года)

Детство (3–6 лет)

Предподростковый (6–10 лет)

2. Стадия отрочества:

Младший подростковый (10–12 лет)

Старший подростковый (12–14 лет)

3. Стадия молодости:

Ранний юношеский (15–17 лет)

Юношеский (18–23 года)

Молодость (23–30 лет)

При рассмотрении процесса социализации при субъект-субъектном подходе используется термин «агенты». А.В. Мудрик определяет их как людей, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает жизнь

человека (родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя, затем супруги, коллеги по работе и др.).

Процесс импринтинга («впечатывания») в сознании эмоционально переживаемых образов мира вокруг детей, особенно в раннем, дошкольном, детском, до 3-5 лет, является очень активным и, как правило, необратимым. Все, что ребенок спонтанно усваивает в своем общении с окружающей средой в этот период, становится эмоциональной основой для следующего развития и остается, по сути, на весь период жизни.

Поэтому в поисках источников антиобщественного поведения части современной молодежи стоит обратиться к ситуациям их социализации в детстве и юности, в которых нередко существовало ничего, кроме бюрократии, бесцветной скуки, лжи и безразличия. Таким образом, нельзя полагаться на спонтанную адаптацию ребенка к обществу.

Образование с помощью его педагогического инструментария как раз и призвано помочь зрелому человеку не просто приспособиться к окружающему обществу, но, научившись взаимодействовать с ним, активно самоопределяться в общественной жизни.

В настоящее время ряд ученых обращается к изучению социализации как педагогической проблемы. Педагогика призвана выявить сущность социализации, ее структуру, взаимосвязи в едином процессе образования субъекта, пути и способы, организационные формы включения школьников в социальные отношения, педагогические условия, которые помогают ребенку познать социальную действительность и освоить позицию субъекта социальной жизни.

Наибольший интерес для нас в этом аспекте представляет исследование Н.Ф. Головановой [19, с. 27], которая рассматривает роль воспитания как педагогического процесса социализации. «Воспитание представляет собой систему целенаправленных, педагогически организованных взаимодействий взрослых с детьми, самих детей друг с другом. Именно в таком личностном взаимодействии происходит изменение мотивационно-ценностной системы

личности ребенка, возникает возможность для предъявления детям социально значимых норм и способов поведения, поэтому воспитание является одним из главных путей организованной социализации».

К средствам социализации автор относит элементы окружающей среды, оказывающие социализирующее воздействие и проявляющие себя на разных уровнях.

Средства социализации выполняют различные функции:

Информационно-образовательную – получение и усвоение определенной социальной информации, при этом школа играет особую роль как институт коммуникаций и массовой пропаганды;

Организационно-регулирующую – создание организационных возможностей и условий для формирования у ребенка собственного социального опыта (учебный класс, художественная студия, кружок, спортивная команда и т.д.). Организация деятельности детей требует определенных правил поведения, прав, обязанностей, полномочий, формирует ответственность.

Регулятивно-контролирующую – обеспечение системы социальных эталонов (социальных норм, которые выявляют меру типичных обязательных и возможных вариантов поведения. Не столько границы поведения, сколько формирование ценностной ориентации личности).

Стимулирующую – стимуляция социальной активности личности (политический, гражданский, этический и житейский уровень).

Структуру социализации Н.Ф. Голованова представляет как ряд компонентов [19, с. 39], среди которых:

Коммуникативный. Многообразие форм и методов овладения языком, речью, компьютерной грамотностью и т.п. и применение их во всевозможных обстоятельствах осуществления деятельности и общения.

Познавательный. Освоение области знаний об окружающем мире, создание системы социальных предпосылок в процессе воспитания, обучения, в том числе средствами массовой информации, в общении.

Создание ситуаций самообразования – информация получается по собственной потребности и формирует знания об окружающем мире. Предполагает овладение определенным кругом знаний о окружающем мире, создание системы социальных представлений, объединённых образов. Реализуется в процессе обучения и воспитания, в коммуникациях с другими. Проявляется в ситуациях самообразования.

Поведенческий. Охватывает область действий, мотивов поведения от быта до формирования умений. Происходит освоение правил, норм, обычаев, запретов (табу). Происходит усвоение в ходе приобщения к культуре данного общества.

Обширная и разнообразная область действий, моделей поведения подразумевает освоение всевозможных правил, норм и обычаев, которые должны быть усвоены в ходе приобщения к культуре данного общества.

Ценностный. Система проявлений мотивационно – потребностной сферы личности – избирательное отношение ребенка к ценностям общества. Не только правильное восприятие предметов, социальных явлений и событий, осознание их значения, но и присвоение их, то есть они должны стать значимыми лично для себя, осмысленными индивидом.

Мы будем рассматривать характеристику социализации именно как педагогическое явление.

Педагогика как наука о педагогических процессах призвана выявить целый комплекс компонентов:

педагогическую природу социализации;

ее взаимосвязь во всем процессе воспитания личности;

пути, способы, организационные формы включения обучающихся в социальные отношения;

педагогические условия, помогающие ребенку, подростку и молодому человеку узнать о социальной реальности и овладеть положением предмета социальной жизни.

При определении понятия «социализация» мы сталкиваемся не просто с обилием формулировок или различных подходов к этому явлению у психологов и педагогов, но и с разными уровнями определения. Рассмотрение теоретических аспектов проблемы социализации показывает, что педагогическая характеристика этой концепции выражается, по крайней мере, пятью подходами [28, с. 55]:

1. Социологический. Социализация рассматривается как передача культуры из поколения в поколение в качестве общего механизма социального преследования, охватывающего как стихийные экологические воздействия, так и организованное образование, обучение.

2. Факторно-институциональный. Социализация определяется как совокупность, множественность, несоответствие и некоторая автономность действия факторов, институтов и агентов социализации.

3. Взаимодействие (интеракционистский). Социализация как важнейший детерминант предполагает межличностное взаимодействие, общение, без которого невозможны формирование личности и восприятие картины мира.

4. Интериоризационный. Социализация - это освоение личности норм, ценностей, установок, стереотипов, выработанных обществом, в результате которых развивается система внутренних регуляторов личности, привычные формы ее поведения.

5. Интраиндивидуальный. Социализация не ограничивается адаптацией к социальной среде, но является творческой самореализацией личности, трансформацией самого себя, строится как модель деятельности индивидуализации.

Выделенные подходы к реализации понятия социализации в педагогике характеризуются особенностями механизма трансформации социального в психический и соответствующего субъекта социализации. Более убедительным был бы многомерный подход, то есть одновременное рассмотрение всех механизмов социализации.

Но научное развитие такого подхода еще не является делом ближайшего будущего для педагогики. Для нее сегодня важно понимать систему, одновременность и неравномерность, социализирующие эффекты и индивидуальную индивидуальность реакций ребенка на эти влияния [28, с. 64].

Если мы рассматриваем формирование личности как гармонию двух существенно различных процессов – социализации и индивидуализации, – тогда, безусловно, будет создана значительная взаимосвязь по линии социализации – воспитания – самообразования.

Социализация – самое широкое понятие среди процессов, характеризующих формирование личности. Это понятие предполагает не только осознанное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способы взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к обществу, но и развитие (вместе со взрослыми и сверстниками) собственного социального опыта, ценностные ориентации, и собственного образа жизни.

Образование - это система целенаправленных, педагогически организованных взаимодействий взрослых с детьми, взаимодействие детей друг с другом. Именно в этом личном взаимодействии происходит изменение в мотивации и системе ценностей личности ребенка, появляется возможность для представления социально значимых норм и образцов поведения для детей. Таким образом, образование является одним из основных способов организованной социализации.

Связь между социализацией и воспитанием нельзя рассматривать, не учитывая процесса самообразования, так как фактическая социализация обязательно принимает свою вторую сущность – индивидуализацию: формирование личности со всей ее уникальностью и неповторимостью, некая форма обретения самого себя.

Самовоспитание в этом контексте представляет собой высоко сознательную и независимую деятельность человека в деле

совершенствования его личности, характеризующуюся тем, что он осознает себя и действует как субъект социализации, способный к самоопределению в обществе.

В работах социологов, социальных психологов и социальных педагогов понятие «фактор социализации» определяет важнейшие условия, определяющие социальное развитие личности. Они построены в такой иерархии [28, с. 89]:

- 1) мегафакторы (космос, планета, мировое сообщество);
- 2) макрофакторы (этнос, страна, государство);
- 3) мезофакторы (демографические условия, принадлежность к социальной группе, классу, субкультуре);
- 4) микрофакторы (семья, школа, группы ровесников).

Многие взрослые, включая профессиональных педагогов, убеждены, что развитие детей полностью зависит от организованного образования в семье и школе.

Между тем дети учатся многим социальным ценностям, в том числе формируют свои поведенческие навыки, опыт дисциплины и ответственности, развивают свои интересы и способности, в группах сверстников в школьном классе, в разных возрастных группах друзей во дворе, в загородном лагере, и в других кружках и секциях.

Группа сверстников - незаменимый микрофактор социализации. С какими результатами социализации ребенка в группе сверстников следует считать образование, каковы достижения личного развития, складывающегося только в групповом общении? Их очень много [19, с. 38]:

- овладение поведением, которое соответствует социальным, моральным, культурным предпочтениям членов группы;
- овладение полоролевым поведением;
- организация и получение опыт их автономии от мира взрослых;

– создание условий для формирования «я-концепции» членов группы (сравнение себя с другими, оценка их действий и отношений, осознание себя в конкретных действиях);

– обеспечение возможности выбора позиции «большинства» или «меньшинства», опыта защиты своей позиции.

Группа сверстников, если рассматривать её как своеобразную детскую общину, по-своему выделяет содержательное пространство ценностей, отношений, способов деятельности и общения, тем самым создавая свою собственную субкультуру.

Контентная характеристика образования среди классиков российской педагогики и современных теоретиков часто обнаруживает нетипичные категории: «школьный дух», «нравственная атмосфера», «миропорядок учебного заведения», «образовательная среда». Все они в какой-то степени характеризуют скрытое образовательное влияние, которое иногда может серьезно противостоять официальным мерам.

Выдающиеся учителя всегда осознавали важность этой «области» образования и неизменно подчеркивали личную составляющую своего характера.

Существование в педагогическом сознании такой трансцендентной категории указывает на то, что педагогика долгое время пыталась понять природу социализирующего воздействия тех педагогических условий, которые создаются педагогами и учителями.

В современной научной литературе обнаруживается несколько уровней проработки понятия «образовательное пространство»:

– как «пространство мира взрослых» (И. С. Кон, М. В. Осорина);

– как широкое проявление ценностей культуры в разнообразных видах детской деятельности — «игровое пространство», «познавательное пространство», «художественное пространство», «пространство детства» (О. С. Газман, И. Д. Демакова, И. П. Иванов);

– как стратегическая основа государственной системы образования, как область функционирования государственных образовательных стандартов (Н. Д. Никандров, В. М. Полонский, В. В. Сериков);

– как уклад жизнедеятельности школы, ее образовательной системы (В. А. Караковский, Л. И. Новикова, А. Н. Тубельский, Н. Е. Щуркова);

– как коммуникация в условиях лично ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич).

Чтобы ответить на вопрос о том, как категория «образовательное пространство» характеризует процесс социализации ребенка, следует указать, что социальная среда (самая важная концепция в теории социализации) – это хаос природы, живая реальность с присущей ему непредсказуемости и несовершенства бытия. Между тем образовательное пространство обозначает область упорядоченной и даже гармоничной среды, подчиненной задачам развития, социализации и воспитания личности.

Исходя из общефилософской природы этого педагогического явления, образовательное пространство следует рассматривать как педагогически организованную форму бытия социализирующей личности. Образовательное пространство включает в определенные сложные и разнообразные взаимосвязи скорее определенные атрибуты:

– материально-вещную среду (территории и природные объекты, помещения для разнообразной деятельности, оснащение и оборудование, в том числе книги, технические и мультимедийные средства);

– образовательные учреждения на уровне микросоциума (дошкольные образовательные учреждения, школы, детские и юношеские учреждения культуры и дополнительного образования, общественные организации, спортивные, досуговые учреждения);

– источники массовой коммуникации (теле- и радиопрограммы, детские и молодежные издания, самодельные журналы и стенгазеты);

– содержание образовательного пространства (социальный опыт, «закодированный» в содержании обучения, в играх, в художественной деятельности, спорте, детской и молодежной субкультуре);

– организацию образовательного пространства (режим, организацию времени и регламентацию жизни участников образовательного пространства, сложившуюся систему власти и управления, способы соорганизации участников образовательного пространства и формы самоуправления, нормы, заповеди, сложившиеся меры дисциплинирования).

Такие разнообразные атрибуты образовательного пространства объединены общей культурной основой. Образовательное пространство всегда носит образ человека культуры, но не навязывает его императивно, а в реальном взаимодействии взрослых и детей.

Поэтому педагогическое пространство нельзя понимать, как одностороннее влияние специально организованной педагогической среды. Функциональный характер образовательного пространства определяется педагогическим взаимодействием.

Общительная личность не только испытывает воздействие объектов образовательного пространства, но и воздействует на них, обуславливая состояние образовательного пространства.

1.2 Социализация детей-мигрантов как предмет научного исследования в отечественной и зарубежной литературе

«Мигрант – это человек, который живет не у себя дома. Не гостит у друзей, не осматривает достопримечательности, а именно живет. Не у себя. Он ходит по чужим улицам, заполненным чужаками, с непривычной внешностью и в странных одеждах, слышит незнакомую речь, из окон несутся чужие запахи. Ему все это не интересно, он не хочет всего этого видеть – его сюда пригнала банальная нужда. Это не его дом и не его мир.

«В Восточной Европе миграция занимает центральное положение в жизненном опыте; она неизменно присутствует в мыслях и разговорах обычных людей об их планах, стратегиях, мечтах и надеждах» [Брубейкер, 12].

Мигрант, миграция – эти термины встречаются в различных науках, СМИ, в системе образования, культуре, в обыденной речи весьма часто. Что же они означают?

Автор Словаря основных терминов «Миграция» Т.Н. Юдина отмечает [73], что только в текущей отечественной науке имеется около 40 формулировок термина миграции.

Одним из наиболее ёмких, распространённых и популярных сразу в нескольких областях знаний – социологии, экономике и демографии – является определение, данное Л.Л. Рыбаковским:

«Миграция – любое территориальное перемещение, совершающееся между различными населёнными пунктами одной или нескольких административно-территориальных единиц, независимо от продолжительности, регулярности и целевой направленности» [60].

Миграция граждан как территориальное движение свойственно всем известным человеческим общинам и существует давно – с появления человека как такового. Естественно, «интенсивность, направленность, состав миграционных потоков, их социальные, экономические и демографические исследования существенно различаются не только в разные исторические эпохи, но и в странах с разным уровнем экономического развития, различными природно-географическими условиями и структурами населения».

Воздействие миграции на социально-экономическое совершенствование конкретного государства различно.

Среди положительных аспектов можно отметить то, что миграция:

– способствует свободному перемещению людей внутри страны и за ее пределами,

– благодаря процессу миграции осуществляется поиск более выгодного применения профессии, знаний и опыта.

Однако существуют и последствия отрицательного характера:

– Социальная напряженность в отдельном регионе, а иногда и в стране (рост безработицы, обострение жилищной проблемы, увеличение нагрузки на объекты социальной инфраструктуры – медицинские учреждения, школы и т.п.);

– Развитие теневой экономики, нелегальной деятельности, что связано с материальным неблагополучием многих мигрантских семей. По этой причине они вынуждены зарабатывать на жизнь любым возможным способом, даже нарушая законы;

– Проникновение наркотиков, торговля наркотиками и оружием;

– Рост преступности.

Особую группу среди мигрантов занимают дети-мигранты. Положение данной группы регламентируется рядом документов:

1. Европейской конвенцией о правовом статусе трудящихся – мигрантов (Страсбург. 24.11.1977) – глава III ст. 14 «Предварительная подготовка. Школьная, профессиональная и языковая подготовка...» [26].

2. Конвенцией о статусе трудящихся – мигрантов и членов их семей государств – участников Содружества Независимых государств (Кишинев. 14.11.2008) – раздел II ст. 7,13 – гарантия прав на общее и дополнительное профессиональное образование [39].

Некоторые изменения нормативного регулирования миграции в Российской Федерации в определенной степени упростили процедуры оформления мигрантов на работу и позволили иностранным гражданам легализовать свое положение. Это привело к тому, что мигранты стали приезжать с членами семей, включая детей. Таким образом количество детей мигрантов стало увеличиваться. По данным «Регионального центра «Семья» Санкт-Петербургского государственного учреждения социальной помощи семьям и детям, по состоянию на 01.01.2011 г. доля детей мигрантов, не

являющимися гражданами РФ, составила 8% от общего количества обучающихся.

На иную причину увеличения количества детей мигрантов указывают М. Григорьев и А. Осинников, основываясь на многочисленные интервью с мигрантами: «А дети мигрантов? Ведь мигрантов много, потому что рождение ребенка не сильно роняет жизненный уровень мигранта (он и так низок), а вот определенные преимущества дает».

В последние годы число детей мигрантов в школах, в первую очередь, в «обычных» школах, вопреки прогнозам, не только не уменьшилось – наоборот увеличилось.

Однако объективность количественного состава мигрантов в школах обеспечить сложно, так как, например, Комитет по образованию Санкт-Петербурга учитывает сведения только об официально зарегистрированных граждан (детей) других государств. А фактически число детей мигрантов, не имеющих регистрацию, значительно больше. Следовательно, необходимо корректировать работу образовательных учреждений с учетом возрастающего количества мигрантов.

В исследовании В. Титковой, Д. Александрова, В. Иванюшиной [68] отмечается, что распределение детей мигрантов по школам неравномерно:

Наименьшее число в престижных учебных заведениях – гимназиях, лицеях, школах с углубленным изучением отдельных предметов.

Наибольшее число детей мигрантов (15–25% и более) в «обычных» школах, расположенных в малопrestiжных районах, где мигрантам проще приобрести жилье и найти работу.

На увеличение количества детей мигрантов в школах влияют факты и причины микросегрегации: районы с более дешевым жильем, наличие рабочих мест для мигрантов (стройки, рынки и т.п.), сетевые отношения в мигрантском сообществе: вновь прибывшие мигранты предпочитают те школы, где уже учатся дети их соотечественников.

В разговорной практике и даже в научной литературе очень часто под словом «мигрант» понимаются либо все некоренные жители, либо внешне отличающиеся от коренного населения, либо плохо владеющие русским языком.

В отечественных исследованиях классификации мигрантов строятся по разным критериям:

По месту прежнего проживания – внешние и внутренние; внешние – иностранные и граждане Российской Федерации; внешние – из стран СНГ и других государств;

По «сходству» внешности, поведения, культуры и т.п. с коренным населением – «иноэтнические мигранты» или «заметные меньшинства» (термин школы Д.А. Александрова). В эту группу могут входить как иностранные граждане из Средней Азии, Закавказья, Китая и др., так и граждане РФ из республик Северного Кавказа, Бурятии, Калмыкии и других регионов.

По степени владения русским языком.

Имеющие официальную регистрацию и нелегалы.

Обращает на себя внимание факт отсутствия какой-либо классификации внутренних русскоязычных (со славянской внешностью) мигрантов.

Пути вхождения детей мигрантов в новую социальную среду сложны и разнообразны.

Для детей школьного возраста основой социализации является, в первую очередь, процесс воздействия всех школьных структур. Этой проблеме уделяется сегодня определенное внимание социологами, психологами, педагогами.

В работе лаборатории Д.А. Александрова предметом исследования стало отношение к процессу образования, уровню успеваемости, выбору дальнейшего жизненного пути. Таким образом, делается акцент на образовательный компонент социализации.

Условия, приводящие к максимальному успеху формирования образовательного компонента в процессе обучения, рассматриваются Р.Н. Акифьевой, научным сотрудником Центра молодежных исследований.

Проблемам неформального влияния на поведение в обществе, на формирование культуры, на роль СМИ, сетевого общения в процессе формирования коммуникативного и поведенческого компонентов социализации посвящены исследования М. Григорьева, А. Осинникова. Эта же проблема рассматривается в работах И.А. Ильевой и Е.А. Кожемякина.

На проблемы дефицита межличностной поддержки в среде одноклассников для адаптации в коллективе и обществе обращают внимание Ю.В. Андреева, Е.Л. Омельченко.

Авторы названных работ употребляют термин «адаптация» и рассматривают проблемы и способы их разрешения на уровне приспособления детей мигрантов к жизни в новом обществе.

Следуя концепции А.В. Мудрика, необходимо расширение содержательной сущности понятия «социализации личности» по отношению к детям мигрантам. Социальное воспитание мигрантов в образовательном учреждении – сложный многофакторный процесс, позволяющий личности формировать «Я – концепцию» – ценностный компонент социализации. Н.Ф. Голованова [19, с. 58] обращает внимание на то, что успешность социального воспитания зависит от включения ребенка-мигранта не только в социальные проблемы школьной жизни, но и в жизнь «открытого» социума: района, города, страны, что позволяет школьнику – мигранту стать активным, самостоятельным субъектом. Автор обращает внимание на то, что социум не готов сегодня предоставить условия реального участия детей-мигрантов в решении проблем повседневной жизни общества, окружающего его социума.

Разнообразие выделяемых групп мигрантов требует особого подхода к каждой из них в процессе адаптации в новом социуме, а затем и социализации. Одновременно и психологи, и педагоги указывают на то, что внутри групп по разным причинам можно наблюдать неодинаковость в

социализации по разным компонентам в темпах социализации, разнообразное проявление особенностей в поведении и др.

Так в работе В.В. Титковой, В.А. Иванюшиной, Д.А. Александрова [68] проанализированы гендерные особенности в процессе адаптации. В этой же работе отмечается, что даже внутри одного малого коллектива (класса) высокий уровень учебной мотивации, академические успехи могут не определять уровень популярности. В классах с ярко выраженными антишкольными настроениями, низкой учебной мотивацией маргинализируются ученики, стремящиеся к академическому успеху.

Типично, что большинство детей – мигрантов стремится хорошо учиться, они трудолюбивы, положительно относятся к школе. Но это не означает, что они успешно социализировались. Отмечены факты (Ю.В. Андреева), когда отличники – мигранты не популярны в детском коллективе – нет должного уровня адаптации, а, следовательно, и социализации в целом, так как не сформированы навыки коммуникативного компонента. И наоборот, если ученик имеет широкую сеть общения и реального, и виртуального, то он становится популярен.

Выделяются и группы детей мигрантов, которые по разным причинам (плохое владение языком, низкая учебная мотивация, низкий статус семьи и др.) не принимаются микросоциумом, в котором они оказались. Это отторжение ведет к агрессии и даже к девиантному поведению.

На основе анализа выше приведенных исследований и личных наблюдений пришли к выводу, что для организации успешной работы по социализации детей мигрантов необходимо прежде всего учитывать сведения о прежнем месте проживания и степени владения языком коренного населения принимающей стороны. Эти факторы и должны определять классификацию детей мигрантов.

Все приведенные факты указывают на то, что даже работа с группами, определенными разными типами классификации, может не привести к успешной социализации – нужен лично – ориентированный подход.

Следовательно, должна измениться образовательная система, ибо именно она призвана деятельно способствовать социализации мигрантов в нашем обществе. Этой проблеме посвящена статья Р.Н. Акифьевой «Условия социальной адаптации детей мигрантов в общеобразовательных учреждениях» [1].

Теория и практика педагогической поддержки детей – мигрантов в современном образовательном пространстве становится активной проблемой.

С конца 90-х гг. XX века в отечественной педагогике происходит развитие новой области педагогической науки – миграционной педагогики. Впервые она была сформулирована в отечественной научной школе Е.В. Бондаревской (И.В. Бабенко, О.В. Гукаленко, Л.М. Сухорукова и др.).

Новая развивающаяся наука – миграционная педагогика – опирается на труды отечественных педагогов А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш. Амонашвили и др., в которых обосновывалась важность педагогической поддержки в развитии личности.

В научной школе Е.В. Бондаревской (Ростов-на-Дону) под мигрантской педагогикой понимается интегрированная область педагогики, изучающая процесс адаптации детей мигрантов и их семей в иноязычном культурном пространстве на основе личностно – ориентированного подхода, признающего этнические и культурные особенности и ценности ученика – мигранта и его семьи, способствующего формированию социальной направленности личности.

Особое внимание следует обратить на малоизученный вопрос управления процессом социализации детей мигрантов, в частности, в общеобразовательных школах.

В большинстве исследований социализация детей мигрантов рассматривается лишь на уровне социальной адаптации, в то время как необходимо еще учитывать успешное активное включение детей в социальную среду (субъект – субъектный подход).

Для организации успешной работы по социализации детей мигрантов целесообразно в основу их классификации заложить следующие факторы: прежнее место проживания ребенка, степень владения языком коренного населения принимающей стороны.

Нужно обратить внимание, что на законодательном уровне многие дети мигрантов не учитываются, а, следовательно, школа их тоже не замечает, эта проблема особенно касается внутренних детей мигрантов.

Конечная цель данной исследовательской работы – создание модели управления процессом социализации детей мигрантов. В процессе разработки данной модели будем руководствоваться следующим:

Определением социализация, сформулированным Г.М. Андреевой на основе субъект-субъектного подхода к процессу социализации: «Социализация это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны (часто не достаточно подчеркиваемой в исследованиях) процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду».

Необходимостью организовать работу по управлению процессом социализации через четыре компонента социализации, выделенные Н.Ф. Головановой.

В качестве инструментария социализации по четырем компонентам использовать соотнесение ресурсов общеобразовательной школы с этими компонентами (познавательным, поведенческим, коммуникативным, ценностным).

Целесообразностью выделения групп мигрантов на основании прежнего места проживания и степени владения русским языком.

Методологической основой работы считать организацию работы с выделенными группами, микрогруппами; стремиться использовать личностно-ориентированный подход.

1.3 Характерные особенности стиля социализации мигрантов в России и США

В поисках эффективных путей решения проблем детей-мигрантов и их успешной социализации рассмотрим позитивный зарубежный опыт поддержки этой категории детей. Следует отметить, что даже общества с демократическими традициями и эффективными институтами социализации и интеграции не избежали социальных и политических конфликтов, связанных с неконтролируемой миграцией.

Проблемой для европейских государств и США является нежелание значительной части мигрантов интегрироваться в общество на основе признания культуры принимающей страны [14].

Интерес представляет деятельность центров образовательных миграционных программ в США. Такие центры решают задачи, связанные с идентификацией детей-мигрантов, диагностикой их потребностей и проблем, создают центральные электронные базы данных о мигрантах и трудностях, связанных с их интеграцией.

Центры организуют различные услуги (социальные, образовательные, медицинские, юридические и так далее) для семей мигрантов и их детей. Центры также оказывают первостепенное содействие детям-мигрантам в двуязычном образовании и культурной идентификации.

Особая роль в поддержке и защите детей-мигрантов в Соединенных Штатах отводится общинам и семье ребенка-мигранта. Кроме того, многокультурное образование в Соединенных Штатах является основным и необходимым для всех без исключения обучающихся.

Уровень мультикультурного образования определяется степенью усвоения знаний о национальных и общечеловеческих ценностях, об истории, искусстве, литературе и традициях ее народов и народов, проживающих в поликультурном обществе, с тем чтобы избежать

формирования неправильных стереотипов об определенных группах [14, с. 22].

Проблема социализации обучающихся разных национальностей в педагогическом процессе является одной из важнейших в современном мире. Сегодня российская школа является, пожалуй, единственным видимым пространственным срезом межкультурных, межпоколенных и духовно-нравственных процессов.

Присоединяясь к новой культуре, дети разных национальностей приобретают знания и духовный опыт людей, которые имеются в других традициях, которые зачастую плохо совмещаются с их собственными. В результате актуализируется необходимость определения принципов защиты человека, способствующих сближению личных интересов обучающихся в процессе совместного обучения и воспитания. И о тех отношениях, которые современные школьники воспроизводят в общении со сверстниками, учителями, внешним и внутренним миром, определяет их поведение в обществе и отношение к этому обществу в целом [67, с. 103].

Большинство психологов считают, что психологическими характеристиками обучающихся разных национальностей являются:

высокий уровень посттравматического стрессового расстройства у детей из числа беженцев и лиц в вынужденной миграции, которые находятся в стрессовой ситуации из-за вынужденной миграции;

важное место среди эмоциональных и поведенческих расстройств среди обучающихся разных национальностей - проблемы, связанные с общением, что обусловлено как этнокультурными, так и социальными факторами;

ситуация усугубляется трудностями, связанными с преодолением языкового барьера; психологический дискомфорт: потеря социального статуса, значительные изменения в системе социальных отношений, потеря личной и групповой идентичности;

обучающиеся разных национальностей стремятся утвердиться в новых условиях не только благодаря образовательным успехам, но и подражать далеко не лучшим примерам другой культуры, применяя такие вредные привычки, как курение, употребление алкоголя, нецензурные выражения.

Как считает Е. Н. Корнеева, серьезной проблемой для школы является оценка образовательной компетентности детей нерусской национальности и даже их познавательные способности и интеллект. У детей, которые ранее учились в национальных школах, выписки из личного дела составляются на национальном языке [42, с. 52].

Обучающиеся разных национальностей могут столкнуться с рядом проблем:

одни будут стремиться изолироваться и замыкаться в себе, выбирая круг общения исключительно по признаку национальности, опираясь на обычаи, традиции и этические нормы своего народа;

другие готовы раствориться среди новых сверстников, забывая свой язык, национальное и культурное наследие своей родины, как ненужные и невостребованные элементы в новых социокультурных условиях.

Эти дети являются наиболее уязвимой социальной группой, поскольку они подвержены риску в физическом, психологическом и социальном развитии.

Факторы, влияющие на процесс взаимодействия, следует понимать, как обстоятельства, условия, которые влияют на эффективность сотрудничества, и поощряют обучающихся к активной роли. Для взаимодействия обучающихся разных национальностей можно выделить следующие факторы:

- эколого-географические,
- этнические,
- политические,
- экономические,
- социальные

– демографические.

К экологическим и географическим факторам, влияющим на процесс взаимодействия обучающихся разных национальностей, относятся:

- природно-климатические условия,
- географическое положение. [27, с. 10].

Этническими факторами, влияющими на процесс взаимодействия обучающихся разных национальностей, являются:

- этнический состав населения,
- межнациональные отношения и этнические конфликты,
- этническое разделение труда,
- культурное господство,
- язык и религия [27, с. 10].

На адаптацию обучающихся разных национальностей благоприятно влияет наличие предконтактного опыта - знакомство с историей, культурой, условиями жизни в определенной стране.

Первым шагом к успешному взаимодействию является знание языка, который не только уменьшает чувство беспомощности и зависимости, но также помогает заслужить уважение, поскольку обучающийся другой национальности может свободно общаться и воспринимается как более похожий на других. Незнание обычаев, норм, традиций, прав и обязанностей принимающего общества может отрицательно сказаться на адаптации обучающихся разных национальностей.

Одним из наиболее важных факторов, благоприятно влияющих на процесс взаимодействия между обучающимися разных национальностей, является установление дружественных, толерантных отношений с местными жителями.

Таким образом, обучающиеся разных национальностей, которые имеют друзей среди местных жителей, изучая неписанные правила поведения в новой культуре, имеют возможность получить больше информации о том, как себя вести. Но неофициальные межличностные отношения с соотечественниками

могут способствовать успешным отношениям, так как друзья из их группы выполняют функцию социальной поддержки. Однако в этом случае ограниченный характер социального взаимодействия с представителями принимающей страны может усилить чувство отчуждения. Очень часто мигранты испытывают чувство меланхолии, тоски по дому из-за желания говорить на своем родном языке в школе, общаться с родственниками и друзьями, которые были до приезда в новое место.

К политическим факторам относятся:

- ситуация в стране,
- изменение государственных границ,
- политическая система государства,
- межэтнические конфликты,
- религиозные взгляды,
- культура в стране. [22, с. 10].

Обучающиеся-мигранты должны иметь желание жить в другом государстве, понимать, принимать и ассимилировать основы общества, права и обязанности граждан, конституцию страны для взаимодействия в педагогическом процессе.

Промышленная и социальная инфраструктура, социальная и профессиональная мобильность, доступ к ресурсам связаны с экономическими факторами, влияющими на процесс взаимодействия обучающихся-мигрантов [22, с. 10].

Социальные факторы включают следующие показатели:

- социальное обеспечение,
- умение приживаться у обучающихся-мигрантов,
- права детей,
- доступ к образованию,
- миграционная политика [22, с. 10].

Образование также влияет на успех во взаимодействия: чем оно выше, тем меньше симптомы культурного шока. В целом, можно считать

доказанным, что высокоинтеллектуальные, высокообразованные студенты более успешно адаптируются в новой среде.

Наличие у родителей правовой информации, в частности прав обучающихся разных национальностей, получение гражданства, регистрация различных социальных пособий - все это позитивно влияет на процесс социализации обучающихся-мигрантов.

Негативное освещение проблем студентов разных национальностей в СМИ может привести к плохому взаимодействию.

Демографические факторы включают:

- пол;
- возраст;
- семейный состав населения [22, с. 11].

Возраст обучающихся разных национальностей сильно влияет на процесс взаимодействия между обучающимися разных национальностей. Маленькие дети быстро и успешно сотрудничают, но этот процесс часто болезненней для школьников, так как в классе они должны выглядеть как одноклассники во всем – и внешность, и манеры, и язык и даже мысли.

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе социализации обучающихся-мигрантов компетентные, высокооцененные, коммуникабельные обучающиеся находят контакт быстрее и успешнее; дети, в системе ценностей которых большое место занимают ценности общечеловеческие, открытые для самых разных взглядов, интересующиеся окружающими, а при разрешении конфликтов выбирают стратегию сотрудничества.

Нельзя в одностороннем порядке рассматривать проблему социализации обучающихся-мигрантов. Необходимо проводить целенаправленную работу, в том числе учитывая все факторы, влияющие на процесс взаимодействия обучающихся разных национальностей.

ГЛАВА 2. ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ШКОЛЬНИКА-МИГРАНТА

2.1 Условия эффективного воздействия современной семьи на социализацию мигранта в России и США

В литературе часто озвучивается мнение о слабом адаптивном потенциале отдельных групп в среде мигрантов, приезжающих на работу в Россию [48, с. 12]. Выводы делаются на основе результатов опросов отдельных групп мигрантов.

В то же время имеет основания и другое утверждение: поскольку подавляющее большинство иммигрантов прибывает из стран бывшего СССР, и заметная их часть (хотя и постепенно сокращающаяся) «прошла социализацию» в едином государстве, культурная дистанция между иммигрантами и принимающим населением минимизирована.

Это не относится, однако, к молодому поколению мигрантов, родившихся в 1980-е годы и позднее. Социокультурный разрыв между этими поколениями мигрантов и принимающим населением более заметен. Вопрос о возможностях и характерных особенностях их адаптации и интеграции остается открытым, несмотря на возросший интерес исследователей к этой проблеме.

Положение усугубляется еще и тем, что упрощение процедур натурализации, а именно, сокращение необходимого срока проживания в РФ до получения гражданства для существенной части мигрантов, фактически лишает их возможности безболезненной интеграции в принимающее сообщество [71].

Ряд обследований мигрантов, проведенных в последнее время, дает материал для размышлений [60; 74]. Впервые по ряду позиций выводы обследований могут быть подкреплены на основе полномасштабной информации, представляемой переписями населения. В настоящий момент

доступ к переписям в новом формате (база микроданных переписей населения 2002 и 2010 гг.) открывает возможность анализировать ответы респондентов и в рамках семейной ячейки — ответы мужа и жены.

Основной задачей данной работы стало определение основных характеристик семей мигрантов, постоянно проживающих на территории РФ, и их изменений за период с 2002 по 2010 г.

Базовыми характеристиками являются национальность, гражданство, место рождения, знание языка, уровень образования, характеристики занятости, жилищная обеспеченность.

Объектом исследования является семейная ячейка (на текущий момент доступной была информация о супругах; в перспективе могла бы быть интересна связь с информацией об остальных членах семьи).

Базовую совокупность представляют собой семьи из стран СНГ (муж и жена — граждане этих стран), статус — постоянно проживающие на территории РФ. В переписи населения 2002 г. было учтено около 286,6 тыс. семей граждан, в которых муж и жена являлись гражданами стран СНГ.

В 2010 г. таких семей оказалось существенно меньше — 161,7 тыс. Часть граждан СНГ уже приобрели гражданство РФ (указали его наличие) либо наоборот (что менее вероятно), граждане РФ приобрели гражданство стран СНГ.

В 2002 г. таких семей, где хотя бы один из супругов имел российское гражданство, было около 4,5%, в 2010 г. - 12,8%, из них в 48% случаев в 2002 г. и в 68% случаев в 2010 г. оба члена семьи уже были также россиянами.

Несомненный интерес для исследований представляют моноэтнические (однонациональные) семьи. Именно в таких семейных ячейках этнокультурные традиции и особый семейный уклад могут дольше поддерживаться в иной культурной среде принимающего сообщества.

Этнический состав семей иностранных граждан, проживающих на территории России, относительно однороден. Если в 2002 г. среди семей иностранных граждан около 80% составляли моноэтнические семьи

титульных национальностей стран СНГ, то к 2010 г. эта величина возросла и превысила 85%. Среди семей, в которых супруги — иностранные граждане относятся к одной титульной национальности, в 2002 г. чаще встречались семьи армян, азербайджанцев, украинцев (с большим отрывом), в 2010 г. — узбеков, азербайджанцев, армян.

Степень обособленности мигрантов от принимающего сообщества может определяться с учетом формальных возможностей прямого общения с коренным населением, в том числе принимая во внимание уровень знания языка общения.

Среди постоянных мигрантов из стран бывшего СССР семьи, в которых и муж, и жена не знают русского языка, встречаются крайне редко. В целом более серьезные проблемы испытывают женщины-мигрантки из стран Средней Азии.

Существует мнение, что часть женщин-мигранток могут легче адаптироваться в принимающем сообществе благодаря быстро формирующимся связям в сфере воспитания детей [27, с. 96]. Данные, характеризующие уровень незнания русского языка, указывают на тот факт, что в азербайджанских, узбекских, таджикских и туркменских семьях мужчины могут чаще выступать в качестве главного связующего (с окружающей жизнью) звена, поскольку они лучше владеют русским языком.

В моноэтнических семьях возможность общения на общем родном языке может сдерживать желание изучать русский язык. Следует отметить, что поскольку вопрос о владении языком в переписях 2002 и 2010 гг. поставлен односторонне, реальная степень знания языка практически не выявляется.

В связи с этим необходимо обратить внимание на то, что уровень знания языка женами заметно ниже в азербайджанских, узбекских, таджикских семьях. Это та часть «айсберга», которая выявилась при переписи, фактический же уровень незнания и плохого владения языком, препятствующий адаптации и интеграции, может быть (и скорее всего) выше.

По уровню образования отмечается четкая дифференциация семей: в белорусских, русских, украинских, казахских семьях — наиболее высокий уровень образования, как среди мужей, так и среди жен. Удельный вес лиц с неполным высшим, высшим и послевузовским образованием максимален в белорусских и казахских семьях (в среднем около 40 и 29% соответственно для членов этих семей).

Преимущественно (более 40%) среднее общее образование имеют азербайджанцы, армяне, киргизы, таджики, узбеки. Образование ниже среднего — у более чем 1/4 жен в таджикских, почти у 1/5 жен в узбекских семьях.

Можно было бы предположить, что дифференциация по уровню образования связана еще и с тем, что часть семей (или отдельных ее членов) первоначально специально прибыла в Россию на учебу.

Несмотря на то что большая часть семей мигрантов из СНГ изначально прибывает на работу, внутрисемейный уровень занятости имеет некоторые отличия в зависимости от этнической принадлежности семей. По результатам последней переписи, неработающие жены наиболее часто встречаются в азербайджанских, армянских, таджикских, узбекских семьях (табл. 5). И хотя по сравнению с 2002 г. занятость членов семей мигрантов в межпереписной период несколько возросла, зафиксированная (снижающаяся) незанятость женщин-мигрантов осталась на относительно высоком уровне.

Незанятость женщин может во многом определяться сложившимся в семье традиционным укладом, когда жена преимущественно занимается домашним хозяйством. Действительно, в славянских семьях удельный вес женщин, подтвердивших занятие домашним хозяйством, существенно отличается от аналогичного в семьях из стран Центральной Азии. Естественно, это может быть связано и с режимом деторождения.

Особый интерес представляют сведения о характере и сферах занятости иностранных граждан, которые, к сожалению, в 2010 г. не собирались. По характеру занятости, отмечаемому в 2002 г. среди мужчин-

мигрантов различных этнических групп, наблюдается заметная дифференциация.

Так, работа в сфере обслуживания в наибольшей степени распространена среди таджиков, туркмен, узбеков, азербайджанцев, киргизов (доля работающих в этой сфере мужчин составляет от 30 до 50% в зависимости от национальности). Такой вид занятости менее всего распространен у русских, белорусов и украинцев (от 8 до 13%). Одновременно последние чаще всего трудятся в качестве квалифицированных рабочих в различных сферах: на промышленных предприятиях, в строительстве, на транспорте, связи и т.д.

В качестве руководителей или представителей органов власти и управления всех уровней, включая руководителей учреждений, организаций и предприятий, чаще выступают азербайджанцы (17%), армяне (16%), белорусы (11%). Отметим, однако, что сведения эти требуют дополнительного подкрепления современными данными, которые в принципе имеются, но по изучаемому контингенту семей пока недоступны.

Таким образом, моноэтнические семьи иностранных граждан из стран СНГ, проживающих постоянно в Российской Федерации, представляют собой явно неоднородную группу, в которой отчетливо выделяются, по крайней мере, два различных типа (наиболее заметны в них различающиеся характеристики жен — по уровню образования, занятости и частично — знанию языка).

Семьи мигрантов, прибывших в Россию преимущественно на работу, заметно дифференцированы по ряду основных признаков: образованию, занятости и ее характеру, знанию языка принимающего сообщества. Эти обстоятельства подкрепляют мнение о том, что программы адаптации и интеграции мигрантов из различных стран СНГ должны учитывать этнокультурные особенности прибывающих в Россию семей мигрантов. В особенности это касается моноэтнических семей, отдельные члены семей которых, при наличии определенных препятствий для адаптации и

интеграции, могут довольно долго замыкаться в семейном пространстве и жить обособленно.

Процесс адаптации семей-мигрантов в США схож с адаптацией в России, но имеются свои особенности.

Каждый последующий срез поколения, начиная с первого, все больше тяготеет к тенденции «американизации», все дальше отходя от своих корней [75]. Предположения Гордона об окончательном смешении американской и мексиканской культур достоверны, потому что он сузил круг опрашиваемых мигрантов, чтобы достичь более точного результата [76].

Приведем только статистику трех поколений семей-мигрантов, проживающих в штате Иллинойс. Все эти три поколения находятся на различных ступенях бикультурализма. Опросы показали, что незначительный процент семей ассимилируются, т.е. полностью отказываются от своей культурной идентичности и перенимают американские паттерны поведения, правил, ценностей. Как считают Берил [75], Рамирес [79], Ля Фромбуаза [77], бикультурализм не следует считать наиболее оптимальным способом ассимиляции иммигрантов, независимо от того, к какому поколению они принадлежат.

Так, для первого поколения семей-мигрантов характерна стратегия интеграции, представляющая собой идентификацию и со своей, и с «чужой» культурой.

Следующая «волна» иммигрантов находится на так называемой стадии маргинализации. Им приходится прилагать немало усилий, чтобы избавиться от «пограничного» положения и добиться стабильности между своей и новой культурной средой.

Наконец, третья группа семей больше склонна к американизации, хотя при этом у неё обнаруживается стремление сохранить специфические черты своей культуры. И хотя для всех опрошенных «акклиматизация» является своего рода монотонной, каждодневной «работой», рутинной через которую

они набираются культурного и социального опыта, важно помнить, что данный феномен затрагивает не только иностранцев.

Согласно Редфилду, аккультурация – это процесс, требующий изменений как в культуре-реципиенте, так и в культуре-доноре [80]. Вышеупомянутое исследование сообщества иммигрантов ярко иллюстрирует данное понятие.

Очевидно, что объединение неоднородных по своей природе и способу мышления, восприятия жизни культурных сообществ будет зависеть от переосмысления нами самих себя и от понимания концепта «что значит быть американцем». В конкретный период времени трудно даже представить государство, в котором национальная, расовая принадлежность и культурные традиции больше бы не делили людей на изолированные, обособленные группы.

Интервью одной из участниц проекта «Американская мечта», на которое в своей статье ссылается М.С. Куликова [43], представляется пророческим. В нём рассказывается, что, проживая в Соединенных Штатах, интервьюируемая научилась понимать и уважать людей, не обращая внимания на их этнические группы (национальность) или место рождения. По ее мнению, рано или поздно все члены общества начнут коммуницировать так же, на равных и без усложняющих отношения предрассудков.

В США находится огромная русская диаспора, но она очень неоднородна. В Соединённых Штатах проживают от 3,2 до 3,5 млн. русских американцев. Прежде всего, это натурализованные граждане, родившиеся в России или республиках бывшего Советского Союза, а также нелегальные мигранты. Русские и русскоязычные составляют 1% населения страны.

Но большинство этнических русских США полностью ассимилировались в обществе и перешли на английский язык, особенно потомки русских иммигрантов времён Российской империи. Родным русский назвали только 706 тысяч человек.

Практически все, кто приезжает в США из России, имеют возможность не терять связей со своей культурной средой. Поэтому внутри русской общины всегда можно получить нужную информацию и помощь.

В то же время русская диаспора расслаивается, многие из приезжих вскоре начинают жить более обособленно и индивидуально. Это неудивительно, ведь русская община состоит из людей разных поколений, исповедующих различные ценности и часто относящихся друг к другу настороженно. Когда русские становятся успешными на американском рынке, они предпочитают влиться в американский образ жизни, а также иметь соответствующий круг друзей и знакомых.

Поскольку многие русскоязычные переехали в США из крупных городов России, Украины, Беларуси и так далее, то и жить они часто стремятся в американских мегаполисах — Нью-Йорке, Лос-Анджелесе, Филадельфии, Хьюстоне, Балтиморе, Кливленде, Атланте, Чикаго, Сан-Франциско, Вашингтоне.

Эти 10 городов стали второй родиной для подавляющего большинства русских американцев. Самое большое количество русских (22%) живёт в штате Нью-Йорк. Большое количество русских в эмиграции живёт также в таких штатах, как Калифорния, Иллинойс, Пенсильвания, Массачусетс и Флорида.

В Соединённых Штатах есть и так называемые русские районы, где дети посещают русские школы и детские сады, жители покупают русские продукты и ходят на работу в возглавляемые соотечественниками фирмы, даже не зная английского. Классическим примером такого района является знаменитая улица Брайтон-бич в Нью-Йорке.

Что является наиболее важным для американского общества?

Во-первых, это знание языка. Приезжая сюда, многие русскоязычные понимают, насколько их английский несовершенен и как он отличается от американского английского. Если же вас не понимают, то трудно войти в круг общения, завести нужные знакомства и сделать карьеру.

Во-вторых, это интеграция в американский образ жизни — посещение общественных мероприятий, спортивных состязаний, причём с неподдельным интересом. Вы считаете это глупостями? Тогда вас может ожидать отчуждение и одиночество.

А в-третьих, это серьёзное отношение к законам и правилам.

Эмигрировать в США нелегко, но те россияне, которые прошли через трудности и бюрократические препятствия и преодолели их, сумели устроить для себя достойную жизнь. У русских иммигрантов в Соединённых Штатах есть два пути: жить внутри культурной среды соотечественников или влиться в американское общество. Большинство выбирает второй путь, потому что именно он гарантирует успех и уважение. Жизнь среднестатистического американского гражданина — это свобода и ответственность, борьба за успех, высокие налоги и почасовая зарплата. В этой стране каждый возделывает свой сад и наслаждается его плодами [14].

2.2 Диагностика проблем, сопутствующих социализации школьников-мигрантов

При выработке методики определения проблем социализации детей-мигрантов по компонентам социализации исходим из того, что социализация является двухуровневым процессом (социальная адаптация и активное включение в социальную среду).

Поэтому необходимо подобрать диагностический инструментарий таким образом, чтобы было возможно установить, на какой из стадий по каждому из компонентов социализации в данный момент находится обучающийся. Необходимо учитывать возрастной и гендерный состав диагностируемых учеников, степень трудоемкости проведения и обработки результатов проводимых исследований. Еще одно условие – неоднократное использование этих инструментов в исследованиях по данной тематике [2, с. 101].

Исходя из вышеперечисленных требований, для определения проблем социализированности по поведенческому компоненту социализации был выбран тест тревожности Ч. Спилбергера (адаптирован Ю.В. Ханиным).

Для изучения проблем по коммуникативному компоненту – опросник для диагностики уровня коммуникативного контроля М. Шнайдера и тест оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского.

Для выявления проблем по ценностному компоненту – тест изучения социализированности личности М.И. Рожкова.

В исследуемой школе было опрошено 82 обучающихся с 5 по 11 класс (всего учатся в этих классах 178 детей). Внешних нерусскоязычных мигрантов – 10 человек, внешних русскоязычных мигрантов – 7 человек, внутренних иноэтнических мигрантов – 6 человек, внутренних русскоязычных мигрантов – 11 человек, не мигрантов – 48 человек.

Исследование проводилось в онлайн-режиме на сайте интернет-каталогов psytests.org [78].

Тест на тревожность Ч.Д. Спилбергера – Ю.Г. Ханина позволяет оценить личностную и реактивную тревожности (по определенным шкалам).

Личностная тревожность – устойчивая специализированная характеристика, которая отражает предрасположенность индивидуума к тревоге и тенденцию воспринимать весьма обширный спектр ситуаций как представляющие опасность, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. (Рассматривается как устойчивая черта характера).

Реактивная тревожность – состояние человека в данный момент времени, определяется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью в данной конкретной обстановке. Это состояние возникает как эмоциональная реакция

(разная по интенсивности и динамичная во времени) на экстремальную или стрессовую ситуацию.

По обеим шкалам можно набрать от 0,0 до 4,0 баллов. Принцип интерпретации показателей таков:

3,5–4,0 балла – очень высокая тревожность

3,0–3,4 балла – высокая тревожность

2,0–2,9 балла – средняя тревожность

1,5–1,9 балла – низкая тревожность

0,0–1,4 балла – очень низкая тревожность

Следует обращать внимание не только на тех, кто имеет высокий и очень высокий уровни тревожности, но и на отличившихся «чрезмерным спокойствием». Подобная нечувствительность к неблагоприятному носит, как правило, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. При этом следует иметь в виду, что ответы во многом зависят от желания давать искренние ответы, от доверия к экспериментатору. Так, высокие баллы по шкалам могут выступать своеобразным «криком о помощи», и, напротив, за «чрезмерным спокойствием» может скрываться повышенная тревога, о которой человек по разным причинам не хочет сообщать.

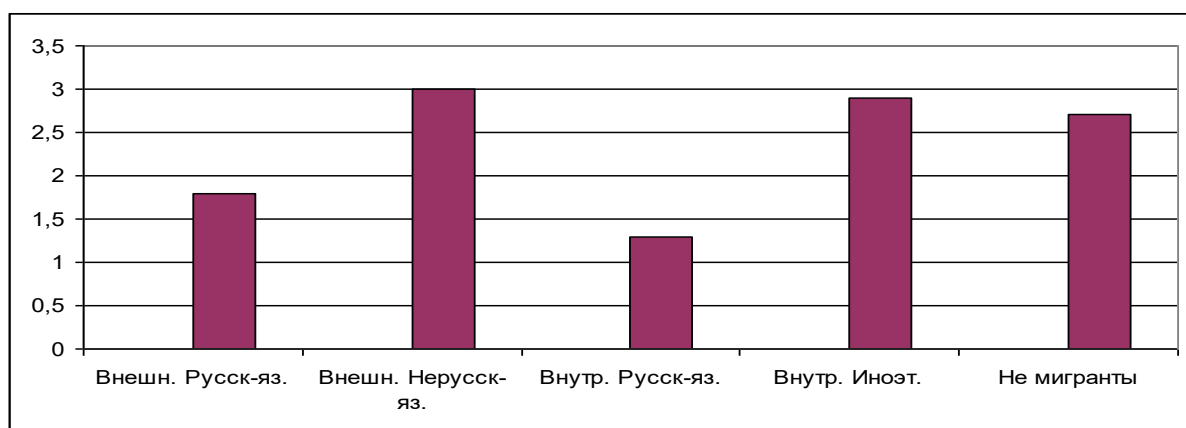


Рисунок 1 - Результаты теста на личностную тревожность

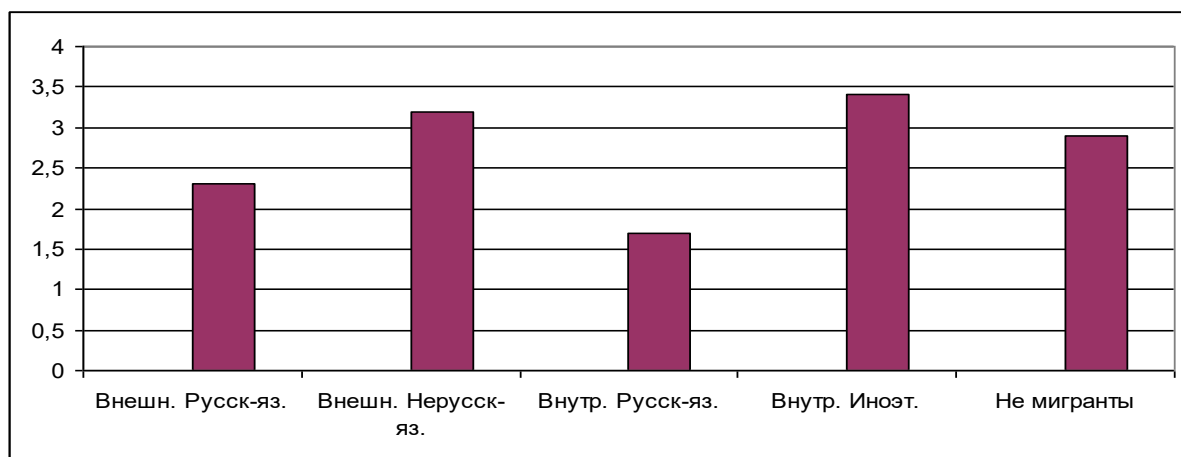


Рисунок 2 - Результаты теста на реактивную тревожность

При анализе результатов обращаем внимание на следующее:

Обнаружен лишь один показатель очень низкой личностной тревожности (1,3) у внутренних русскоязычных мигрантов.

У нерусскоязычных мигрантов из числа опрошенных показатели реактивной тревожности весьма высокие (3,4 и 3,2), хотя и не критические.

Следует обратить внимание на состояние внутренней тревожности (что указывает на низкий уровень социальной адаптации) у внутренних русскоязычных мигрантов, что может свидетельствовать о проблемах поведенческого компонента социализации.

Диагностика коммуникативного контроля М. Шнайдера представлена в виде опросника, по результатам использования которого можно судить о том, каким уровнем коммуникативного контроля обладают школьники, следующим образом:

0–3 балла – низкий коммуникативный контроль; высокая импульсивность в общении, открытость, раскованность, поведение мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей.

4–6 баллов – средний коммуникативный контроль; в общении непосредственен, искренне относится к другим. Но сдержан в

эмоциональных проявлениях, соотносит свои реакции с поведением окружающих людей.

7–10 баллов – высокий коммуникативный контроль; постоянно следит за собой, управляет выражением своих эмоций.

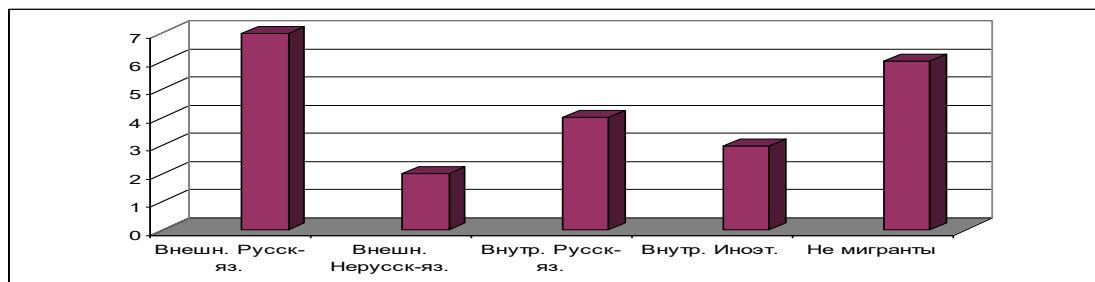


Рисунок 3 - Результаты теста уровня коммуникативного контроля

Результаты по данному исследованию – у внешних русскоязычных мигрантов высокий коммуникативный контроль, а у иноэтнических групп детей мигрантов он низкий и на их показатели нужно обратить внимание.

По опроснику В.Ф. Ряховского определяли типы общительности у подростков. Школьники могли набрать от 0 до 30 баллов. Большое количество баллов свидетельствует о достаточной замкнутости учеников, а малое – о высокой степени открытости в общении.



Рисунок 4 - Результаты теста на определение типов общительности

Результаты свидетельствуют об очень высокой замкнутости внешних русскоязычных детей мигрантов. На это необходимо обратить внимание при анализе проблем по коммуникативному компоненту социализации.

Восемь баллов – средний результат для внутренних мигрантов, такой показатель указывает на их, в некоторой степени, излишнюю открытость в общении.

Методика для изучения социализированности личности обучающегося автора М.И. Рожкова предназначена для выявления уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности обучающихся.

Если опрос показывает коэффициент больше трех – отмечаем высокую степень социализированности ребенка. Если он в интервале 2–3, это свидетельство средней степени развития социальных качеств. Коэффициент меньше двух показывает низкий уровень социальной адаптированности.

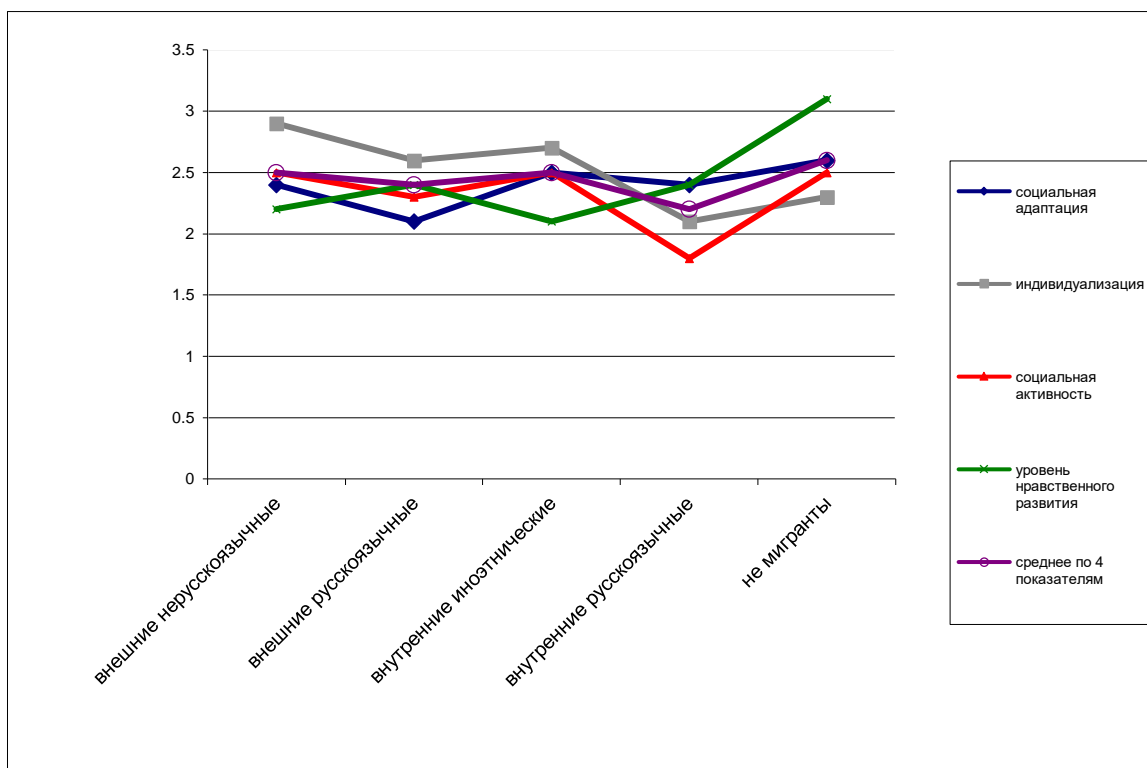


Рисунок 5 - Результаты теста по методике М.И. Рожкова

На основании полученных результатов можно сделать следующий вывод: опрошенные ученики в основном имеют по всем проверяемым качествам средний уровень развития. Но уровень социальной активности у внутренних детей-мигрантов очень низок, и на это стоит обратить особое внимание.

Основные результаты диагностического исследования:

1. При анализе результатов методики Ч. Спилбергера и Ю.В. Ханина обращает на себя внимание следующее:

Показатель очень низкой тревожности (1,3) у внутренних русскоязычных мигрантов.

У внутренних и внешних иноэтнических мигрантов показатели реактивной тревожности достаточно высокие (3,4 и 3,2), хотя и не критические.

Низкий уровень социальной адаптации у внутренних русскоязычных мигрантов, что может свидетельствовать о проблемах поведенческого компонента социализации.

2. Итог диагностики коммуникативного контроля М. Шнайдера: у внешних русскоязычных мигрантов высокий коммуникативный контроль, а у иноэтнических групп детей мигрантов он низкий, и на их показатели нужно обратить внимание.

3. По опроснику В.Ф. Ряховского определялись типы общительности у подростков. Результаты свидетельствуют об очень высокой замкнутости внешних русскоязычных детей мигрантов, и на это необходимо обратить внимание при анализе проблем по коммуникативному компоненту социализации.

4. Методика изучения социализированности личности обучающегося автора М.И. Рожкова позволяет сделать вывод, что опрошенные ученики в основном имеют по всем проверяемым качествам средний уровень развития, кроме социальной активности у внутренних русскоязычных детей мигрантов, где он очень низок – требуется последующая коррекция.

5. Количество весомых отклонений от среднего значения по всем исследованиям наибольшее у внутренних иноэтнических и внешних нерусскоязычных мигрантов, что, вероятно, свидетельствует о том, что внутри этой группы требуется дальнейшее выделение новых микрогрупп для организации работы по социализации.

2.3 Методические рекомендации по оптимизации процесса социализации детей-мигрантов

Очевидно, что работа с детьми-мигрантами в рамках школьного обучения, их вовлечение в новый социум, полноценная адаптация и интеграция – задача насколько важная, настолько же и сложная, комплексная. В условиях полиэтнической среды, сложившейся в современной российской школе, проблема социализации мигрантской молодёжи «требуется серьёзного внимания и незамедлительной помощи специалистов в данной области» [54, с.39].

На основе изложенного в теоретической части работы, а также базируясь на проведённых во второй главе изысканиях, сравнении уже имеющегося отечественного и зарубежного опыта работы с детьми-мигрантами, необходимо разработать ряд предложений, комплекс мер и рекомендаций, осуществление которых может способствовать оптимизации взаимодействия школы и детей из мигрантских семей.

Как мы выяснили, формирование личности ребёнка, его воспитание и включение в социум – процесс многоаспектный. В его развитии ребёнок подвергается воздействию самых разных людей, как близких для него, родственников, так и исполняющих социальные роли педагогов, психологов и прочих агентов.

Их слаженное взаимодействие – ключ к успешной социализации ребёнка.

Социально-педагогическую работу с такими детьми можно разделить на несколько структурных направлений:

1. Социальное направление включает в себя координацию действий нескольких служб, занимающихся выявлением лиц, нуждающихся в социальной помощи, профилактикой девиантного поведения и беспризорности среди детей-мигрантов, а также проведением мероприятий по социальной реабилитации.

2. Медико-социальное направление проводится совместно со здравоохранительными ведомствами. Цель – содействие в приобретении страховых медицинских полисов, контроль за соблюдением норм социальной гигиены и санитарным состоянием жилья детей-мигрантов и их семей. При необходимости оказывается содействие в диспансеризации мигрантов, в выдаче направлений в специализированные медицинские учреждения.

3. Информационное направление подразумевает двусторонний процесс, включающий средства массовой информации и организации по сбору статистики – например, Федеральную службу государственной статистики. В рамках этого направления собирается информация о самих мигрантах, а они, в свою очередь, получают сведения о деятельности социальных служб, в которые они имеют возможность обращаться за помощью.

Следует направлять средства массовой информации в вопросах освещения тем и события, затрагивающих мигрантов, поскольку данный вопрос считается «скользким». Чтобы помогать мигрантам и их детям устанавливать более прочные социальные связи, сама общественность должна быть лучше информирована в сфере мигрантской проблематики и специфики.

4. Правовое направление связано, прежде всего, с защитой прав мигрантов. Сами мигранты и их дети должны быть осведомлены о своих правах, об особенностях местного законодательства. Правовое консультирование более эффективно проводить при участии судебных и правоохранительных органов.

Наконец, два направления, напрямую пересекающиеся с деятельностью общеобразовательного учреждения.

5. Психологическое – диагностика детей и их развития, коррекция и специализированная помощь в социальной адаптации, в том числе при возникновении кризисных ситуаций. Здесь уже подключаются школьные психологи, социальные педагоги.

6. Социально-педагогическое направление – работа по данному направлению напрямую вменяется в обязанности сотрудников общеобразовательной школы.

В силу роста мигрантских потоков и их влияния на стабильность общественного уклада необходимо заметить, что особую важность приобретает подготовка специализированных педагогов, чья деятельность ориентирована на работу с детьми-мигрантами, на сглаживание противоречий, возникающих в их взаимодействии с учителями общего профиля.

Подготовка таких кадров поможет школам установить более тесный контакт с семьёй ребёнка-мигранта, наладить сотрудничество с социальными службами, если их вмешательство требуется в случае с конкретной мигрантской семьёй, а также модифицировать образовательную программу, помочь преодолеть возникающие в учёбе противоречия.

Специальный педагог, знакомый со спецификой социализации детей-мигрантов, способен самостоятельно адаптировать учебный план, рекомендовать базовому учителю оптимальную модель поведения в отношении ребёнка-мигранта.

Учителям-предметникам и классным руководителям в существующей школьной системе зачастую не хватает времени даже на индивидуальную работу с учениками из местных семей, к которым не требуется особый подход, ориентированный на мигрантскую специфику. И уж тем более у них нет возможности персонально работать с детьми-мигрантами, социализация которых представляет более объёмный и затруднительный процесс.

Педагог, ориентированный на помощь детям-мигрантам, имеет возможность вникнуть в специфические проблемы отдельной семьи, изучить материальное положение родителей, проводить с ними индивидуальные беседы как дома, так и в школе, корректировать воспитательный процесс. Благодаря этому учитель-предметник сможет спокойно заниматься своим делом, поскольку у него будет поддержка в лице компетентного сотрудника, а ребёнок успешнее социализируется в новом социуме, станет охотнее ходить в школу и благодаря индивидуальному подходу не будет ощущать себя отрезанным ломтём.

Как уже отмечалось в тексте данной работы, мигрантские семьи во многих случаях не обладают внушительными финансовыми возможностями, поэтому дети порой живут в бедных районах, удалённых от главных достопримечательностей и культурных центров притяжения населённого пункта, особенно если речь идёт о больших мегаполисах.

В этой связи такие предметы, как краеведение и особенности регионального развития, кажущиеся школьникам из коренных семей скучными и ненужными, приобретают дополнительную важность. Нужно отметить, что руководство самих школ часто относится к данным предметам несерьёзно и, не имея специалистов соответствующего профиля, отдаёт их на откуп предметникам из других областей знаний. Те, в свою очередь, проводят такие занятия спустя рукава, видя отсутствие интереса у обучающихся и осознавая, что предмет внедрён словно бы «по указке сверху», «чтобы был».

В случае же с мигрантами грамотно спланированная деятельность по ознакомлению с историей региона, его культурой, включающая в себя, помимо работы в классе, экскурсии и участие в творческих делах, связанных с участием в жизни населённого пункта, может стать хорошим подспорьем в интеграции мигрантов в общество. Почувствовав свою принадлежность к новому социуму, мигрант быстрее избавляется от ощущения отчуждённости. Ребёнок начинает соотносить себя с историей и текущей жизнью региона,

формирует более чёткие, не стереотипные представления о нём и его жителях, развивает коммуникативные навыки, и в комплексе это приводит к появлению позитивных жизненных целей и воззрений.

Разумеется, по возможности школы должны вовлекать родителей в школьную жизнь. Эффективными формами данного взаимодействия давно являются дни семьи, различные выставки творческих работ, к созданию которых прикладывают руку и дети, и родители; а также соревнования, конкурсы и викторины.

Несомненной представляется польза от внедрения в школьную практику специальных предметов – в форме факультатива или же обязательной дисциплины, – призванных облегчить экономическую социализацию подрастающих поколений. Стремление открыть собственный бизнес и преуспеть в нём – сильный стимул для обучающихся, побуждающий их плотнее интегрироваться в обществе, стремиться лучше понять принципы его функционирования и развивать коммуникативные навыки. Как отмечают в совместной работе на примере ряда западных стран (Великобритании, США, Новой Зеландии) В.И. Петрищев, Т.П. Грасс и Г.П. Петрищева, «бизнес-компании, понимая, что школьная молодежь обладает свежими инновационными идеями, которые она может реализовать с помощью их финансовой поддержки, привлекают ее для участия в различных проектах, включая маркетинговые исследования, предоставляя ряд стипендий. Бизнес-среда получает существенную выгоду от данного сотрудничества, а молодежь применяет свои знания в реальной жизненной ситуации» [55].

Очевидно, что установление благоприятных условий для открытия собственного дела снижает социальную напряжённость, уменьшает безработицу и развивает культуру предпринимательства, что позитивно влияет на общество в целом. Обучение практическим знаниям из экономической области вполне может стать эффективным инструментом в борьбе за достижение безболезненной интеграции подростков-мигрантов в

новый социум, это откроет для них новые перспективы и поможет реализовать индивидуальный потенциал.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Семья является главным институтом социализации школьника. Сила и эффективность семейного влияния в первую очередь связаны постоянством и продолжительностью. Школьник подражает действиям родных и близких, учится действовать совместно с ними в реальных жизненных ситуациях, запоминает и применяет не только определённые знания и навыки, но и образ жизни, отношение к себе и остальным людям, внешней среде.

Выступая первыми и основными воспитателями своих детей, родители несут полную ответственность за их воспитание и развитие. От желания и возможностей родителей качественно выполнять свои обязанности во многом зависит духовный мир школьника, его готовность к межличностному общению, стремление к знаниям.

Хотя многие родители недооценивают влияние семьи на воспитание у детей социальных устоев, также они недостаточно образованы в области воспитания культуры общения и адаптации. Главным фактором успеха мероприятий по повышению родительской компетентности выступает учёт учителем определенных закономерностей.

Осуществляя образовательный процесс среди взрослых, учителю требуется помнить об условности намеченных планов, о потребностях обучаемых.

Для родителей характерно стремление максимально участвовать в обучении, внедрять в обучение свой опыт и собственные жизненные устои, сравнивать содержание образовательного процесса со своими порядками и способами, а также проблемами в воспитании школьников. Обычно, взрослые хотят развиваться, если они видят потребность в обучении и возможности использовать результаты для совершенствования своей деятельности, увеличивая качества жизни.

Соответственно, принуждение родителей школьников-мигрантов к обсуждению проблемы создания у школьников культуры поведения в

социуме требуется начинать с совместного изучения её наиболее важных и острых аспектов, предоставления аргументов в пользу невозможности воспитания школьника с родными для него устоями без компетентного взаимодействия родителей со школьником, с определения образовательных потребностей семьи.

Рассматривая пути решения такой задачи образовательного процесса в школе, как формирование социальных норм поведения, необходимо помнить, что приемлемого результата школа не может достичь автономно, без взаимодействия с родителями. Построение партнерских отношений, выработка единых требований к ребенку, поиск способов снижения рисков социализации детей – область ответственности и общеобразовательной организации, и семьи.

В ходе исследования была проведена диагностика обучающихся-мигрантов по компонентам социализации. По ряду показателей обнаружены различия в сравнении с детьми из немигрантских семей. Для устранения проблем, сопутствующих процессу их социализации, предложен комплекс мер для общеобразовательных школ, имеющих конечной целью образование единой и гармоничной системы поддержки детей из мигрантских семей. В частности, предлагается ввести должность педагога, ориентированного на работу с детьми-мигрантами, дабы снизить нагрузку на социального педагога и учителей-предметников, оказав им специализированную поддержку.

Отмечается важная роль экскурсий и занятий по краеведению в деле вовлечения мигрантов в новый социум – это помогает им чувствовать себя причастными, а не отчуждёнными.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акифьева Р.Н. Условия социальной адаптации детей мигрантов в образовательных учреждениях. /Р.Н. Акифьева // Нижегородское обозрение, 2011, 04.
2. Александров Д.А. Дети – мигранты в российских школах / Д.А. Александров, В.В. Баранова, В.А. Иванюшина. Предварительные результаты проекта НИУ ВШЭ, СПб: 2011.
3. Амонашвили Ш.А. Гуманно – личностный подход к детям / Ш.А. Амонашвили – М: МОДЭК, 1998, 538 с.
4. Андреева Г.М. Социальная педагогика, / Г.М. Андреева, М: Аспент пресс, 2014.
5. Андреева Ю.В. Влияние миграционного фактора на развитие личности учащегося в среде российской школы / Ю.В. Андреева // Нижегородское обозрение. 2011, №4.
6. Арутюнян Л. Дети Беженцев: Проблема социальной адаптации. Миграция и информация. Под ред. Ж. Зайончковской/ Л. Арутюнян, Г. Мосесов, М. Оганесян – М: 2010.
7. Бекашев Д.К. Международно – правовое регулирование вынужденной и трудовой миграции. Монография. /Д.К. Бекашев, Д.В. Иванов – М: Проспект, 2015. – 392 с.
8. Белинская Е.П. Проблемы социализации: история и современность./ Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая – М: Воронеж, изд. МПСУ и изд. дома РАО, 2012.
9. Бессарабова И. С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США : автореф. ... дис. докт. пед. наук / И. С. Бессарабова. – Волгоград, 2008. – С. 22.
10. Библиер В.С. Культура: диалог культур // Вопросы философии. – 1989. - №6. – с.33-38.

11. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно – ориентированного образования/ Е.В. Бондаревская – Ростов-на-Дону: изд. РПУ, 2010, 352 с.
12. Брубейкер Р. Этничность без групп/ Роджерс Брубейкер: пер. с англ. И. Борисовой – М.: Изд. дом ВШЭ, 2012, 408 с.
13. Бэнкс Дж. Доклад «Race, Ethnicity, and Education: The Search for Explanations (Образование в условиях этнического и расового многообразия: ключи к пониманию)» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.hse.ru/video/17597288.html?p=372992>
14. Варка, С. Все о жизни русских мигрантов в США [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://emigrant.guru/kuda/plusminus/vsyo-o-zhizni-russkih-immigrantov-v-ssha.html#i-5>
15. Волков Г.Н. Этнопедагогические заметки // Советская педагогика. - 1991. - № 9. - С.89 - 94.
16. Волынская Л.Б. Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла. / Л.Б. Волынская – М: изд. ФЛИНГА НОУ ВПО МПСН, 2012, 162 с.
17. Галагузов А.Н. Социально педагогические задачи. / А.Н. Галагузов, М.А. Галагузова, И.А. Ларионова – М: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013.
18. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию./ С.И. Гессен – М.: 1995, 323 с.
19. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Современный учебник/ Н.Ф. Голованова – М: Изд. Речь, 2014, 268 с.
20. Голованова, Н.Ф. Общая педагогика. – СПб.: Речь, 2015. – 317 с.
21. Григорьев М. Нелегальные мигранты в Москве / М. Григорьев, А. Осинников – М.: изд. Европа, 2014, 156 с.
22. Гриценко В.В. Социально психологическая адаптация детей из семей мигрантов/ В.В. Гриценко, Н.Е. Шустова – М: ФОРУМ, 2011, 223 с.
23. Данилова, М. В. Педагогическая поддержка учащихся-мигрантов в учебно-воспитательном процессе: Учебное пособие для студ. высш. пед.

- учеб. заведений / под ред. В. А. Попова. — Владимир: Издательство «Транзит-ИКС», 2013. -187 с.;
24. Дополнительное образование детей. Под ред. Лебедева. О.Е./М: ВЛАДОС, 2010.
25. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей Учебник./ Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова. – М: ВЛАДОС, 2014.
26. Европейская конвенция о правовом статусе трудящихся – мигрантов. (ETS №93) Страсбург: 24.11.1977.
27. Женщины-мигранты из стран СНГ в России / Е.В. Тюрюканова (ред.), Ж.А. Зайончковская, Л.Б. Карачурина, Н.В. Мкртчян, Д.В. Полетаев, Ю.Ф. Флоринская / Под ред. Е.В. Тюрюкановой. — М.: МАКС Пресс, 2011. — С. 96. Режим доступа: <http://migrocenter.ru/gender/pdf/doklad.pdf> с. 96
28. Загвязинский В.И. Социальная педагогика. Учебник. / В.И. Загвязинский, О.А. Селиванова – М: Юрайт, 2012.
29. Зайончковская Ж.А. Почему России необходима иммиграционная политика. Методология и методы изучения миграционных процессов / Ж.А. Зайончковская – М: Центр миграционных исследований, 2015, 141 с.
30. Закон «О межнациональных отношениях в Санкт-Петербурге». СПб: 06.10.2014.
31. Захарченко, Е. Ю. Дети-мигранты в атмосфере современной российской школы / Е. Ю. Захарченко // Педагогика. — 2012. — № 9. — с. 47–53.
32. Иванченко В.И. Инновации в образовании. Общее и дополнительное образование детей / Иванченко В.И. – М: Феникс, 2011, 341 с.
33. Ионцев В.А. Миграционные процессы в России. Хрест. в 3 т./ В.А. Ионцев – М.: Спец-книга, 2013, т. 1.
34. ИТМ-2014 — выборочное статистическое наблюдение за использованием труда мигрантов, проведенное Росстатом в III квартале 2014 г. http://www.gks.ru/free_doc/new_site/imigr/index.html

35. Казанская В.Г. Подросток. Социальная адаптация /В.Г. Казанская – М.-СПб.: ПИТЕР, 2011, 286 с.
36. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения./ П.Ф. Каптерев – М.: 1982, 173 с.
37. Каргина З.А. Организация дополнительного образования в школе. Практическое пособие для администратора /З.А. Каргина – Изд. Школьная пресса, 2014, 212 с.
38. Кон И. С. Ребенок и общество. — М., 1988.
39. Конвенция о правовом статусе трудящихся – мигрантов и членов их семей государств – участников Содружества Независимых Государств. Кишинёв: 14.11.2013.
40. Конникова Т.Е. Организация коллектива в школе / Т.Е. Конникова – Л.: изд. АПН РСФСР, 1957, 318 с.
41. Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации утверждена правительством РФ 04.09.2014 г.
42. Корнеева, Е. Н. Нестандартные дети. Интегративная регуляция образовательного взаимодействия школьников с ЗПР, детей из семей мигрантов, учащихся с признаками одарённости / Е. Н. Корнеева. — Ярославль: Академия развития, 2017. — 144 с.;
43. Куликова М.С. К вопросу аккультурации и адаптации современных мигрантов из Мексики в США [Электронный ресурс] // SCI-Article – публикация научных статей. URL: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1432388984> (дата обращения: 16.02.2017)
44. Лебедев О.Е. Дополнительное образование детей. Учебное пособие для вузов / О.Е. Лебедев – М.: ВЛАДОС, 2013, 254 с.
45. Леонтович А.В. Исследовательская и проектная работа школьников (5–11 классы) / А.В. Леонтович, А.С. Савичев – М.: ВАКО, 2014.
46. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко – М.: Полит.литер. 1990, 210 с.

47. Макаров А.Я. Социокультурная адаптация детей мигрантов в образовательной среде (на примере столичного мегаполиса): автореферат дис. на соиск учен. степ. канд. педаг. наук./ А.Я. Макаров – М.: РГГУ, 2010.
48. Малахов В.С. Интеграция мигрантов: европейский опыт и перспективы России: рабочая тетр. [Российский совет по междунар. делам]. — М.: Спецкнига, 2014. с. 12
49. Мокин К.С., Барышная Н.А. Методическое пособие по гармонизации межнациональных отношений и основам государственной национальной политики в Саратовской области. — Саратов: Изд-во АНО «НИСИ», 2008.
50. Мудрик А.В. Социализация и воспитание подрастающих поколений / А.В. Мудрик – М.: Знание, 1990.
51. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / А.В. Мудрик – М.: Академия, 2013, 240 с.
52. Мудрик А.В. Человек в процессе социализации: три ипостаси. // А.В. Мудрик – Вестник ПСТГУ IV. Педагогика, психология. 2014 №3, 7–16 с.
53. Омельченко Е.Л. Адаптация детей мигрантов в школе. Методическое пособие /Е.Л. Омельченко – Ульяновск: изд. Ул.ГУ, 2010, 51–104 с.
54. Панченко Т.М. Школа как институт социализации // Знание. Понимание. Умение. 2013, №13: [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/PanchenkoSchool-Socialization>
55. Петрищев В.И. Особенности социализации детей младшего школьного возраста из семей мигрантов. // В.И. Петрищев, О.В. Барканова – Сибирский педагогический журнал, 2013, вып. 2, 38–43 с.
56. Петрищев В.И. Община и ее влияние на экономическую социализацию подрастающих поколений в западных странах (на примере Великобритании, США и Новой Зеландии) // В.И. Петрищев, Т.П. Грасс, Г.П. Петрищева – Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2010, вып. 3.

57. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.08.2013 г. №1008 «Об утверждении порядка организации и осуществление образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».
58. Программа гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания культуры толерантности в Санкт-Петербурге. СПб: 2010.
59. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации./ С.И. Розум – СПб: речь, 2015, 364 с.
60. Рыбаковский, М. Л. Миграция населения: прогнозы, факторы, политика: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Л. Рыбаковский. — М.: Наука, 2010., 197 с.
61. Самусенко Д.Р. Дополнительное образование в современной школе. // Д.Р. Самусенко – Модерниз. Системы проф. образ. на основе регулируемого эволюционирования. Мат. X Всерос. научн.-практ. конф. – М. – Челябинск: 2011, 210–215 с.
62. Самусенко Д.Р. Дополнительное образование младших школьников. Выбор родителей. // Д.Р. Самусенко – Сб. статей магистрантов СПб НИУ ВШЭ, 2014, вып. 3, 101–104 с.
63. Самусенко Д.Р. Кейс-метод как инструмент соединения основного и дополнительного образования. // Д.Р. Самусенко, М.Н. Матвеева – В сб. Международная научная конференция. Педагогика: традиции и инновации (III). Челябинск: 2013, 98–102 с.
64. Солдатова Г.У. Жить в мире с собой и другими. Тренинг толерантности для детей и подростков./ Г.У. Солдатова – М.:Генезис, 2010, 112 с.
65. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова – М.: ин-т антологии и антропологии РАН, 1998, 1–94 с.
66. Социальная политика. Энцикл. словарь. Под ред. Волгина Н.А./ М.: 2015, 113–118 с.

67. Сударина С. С., Попов В. А. Проблема социализации учащихся-мигрантов в педагогическом процессе // Молодой ученый. 2014, №6. — С. 822
68. Титкова В.А. Популярность школьников и образовательная среда школы. // В.А. Титкова, В.А. Иванюшина, Д.А. Александров. Вопросы образования, 2013 №4.
69. Федеральный закон от 29.12.2014 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
70. Чернов Г.Ю. Социально-массовые явления: исследовательские подходы / Г.Ю. Чернов – Дубна.: Феникс+, 2012, 205 с.
71. Чудиновских, О.С. Государственное регулирование приобретения гражданства Российской Федерации: политика и тенденции: препринт WP8/2014/04 /; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. Режим доступа: http://www.hse.ru/data/2014/10/28/1099485923/WP8_2014_04.pdf.
72. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / С.Т. Шацкий – М.: том 1, 1980, 1–15 с.
73. Юдина Т.Н. Миграция. Словарь основных терминов / Т.Н. Юдина – М.: изд. Академический проект, 2015, 415 с.
74. Юдина Т.Н. Социология миграции: к формированию нового научного направления./ Т.Н. Юдина – М.: Дашков и Ко, 2013. – 290 с.
75. Buriel, Raymond. 1984. "Integration with Traditional Mexican-American Culture and Sociocultural Adjustment." Pp. 95-130 in Chicano Psychology, 2nd ed. Edited by Joe L.Martinez, Jr. and Richard H. Mendoza. Orlando: Academic Press.
76. Gordon, Milton M. 1964. Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins. New York: Oxford University Press
77. LaFromboise, Teresa, Hardin, L. K. Coleman, and Jennifer Gerton. (1993). "Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory." Psychological Bulletin 114: 395-412

78. PSYTESTS.ORG: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ ОНЛАЙН.
[Электронный ресурс]. URL: <http://psyttests.org> (Дата обращения: 14.01.2017)
79. Ramirez III, Manuel. 1984. "Assessing and Understanding Biculturalism-Multiculturalism in Mexican-American Adults." Pp. 77-94 in Chicano Psychology, 2nd ed. Edited by Joe L.Martinez, Jr. and Richard H. Mendoza. Orlando, FL: Academic Press
80. Redfield, Robert, Ralph Linton, and Melville J. Herskovits. 1936. "Memorandum for the Study of Acculturation." American Anthropologist 38: 149. As cited in Gordon, 1964
81. Whatley M., Batalova J. Limited English Proficient Population of the United States/ Migration Information Source. The online journal. July 25, 2013. Режим доступа: <http://www.migrationpolicy.org/article/limited-english-proficient-population-united-states>