

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет Исторический

Выпускающая кафедра Педагогики

Климова Н.Н.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

По теме: Педагогические условия эффективной социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы

Направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование»

Профиль История и право

Допускается к защите

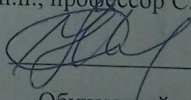
Зав. кафедрой педагогики

д.п.н., профессор


_____ В.А. Адольф

Руководитель

Д.п.н., профессор С.Н. Ценюга

 Дата, подпись

Обучающийся Н.Н. Климова

08.06.2018  Дата, подпись

Оценка _____

Красноярск 2018

Оглавление

Глава 1. Теоретические предпосылки эффективной социализации старших школьников из неполных семей.....	3
1.1. Эффективная социализация старших школьников из неполных семей как психолого-педагогический феномен.....	3
1.2. Неполная семья как фактор социализации старших школьников из неполных семей.....	4
1.3. Нормативно-правовые и педагогические условия социализации старших школьников из неполных семей.....	6
Выводы по главе 1.....	7
Глава 2. Реализация социально-педагогических условий процесса эффективной социализации старших школьников из неполных семей....	8
2.1. Организация опытно-экспериментальной работы по реализации социально-педагогических условий процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде основной школы.....	8
2.2. Актуализация педагогического сопровождения процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы....	10
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по реализации социально-педагогических условий социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы.....	12
Выводы по главе 2.....	14
Заключение.....	15
Список использованных источников и литературы.....	16

Введение

Актуальность исследования Реформирование практически всех государственных институтов современной России происходящее в последние десятилетия сопровождается серьезными трансформациями экономической, политической и социокультурной ситуации в целом. Изменения, охватившие практически все сферы жизнедеятельности социума, направлены на разрешение или ослабление насущных проблем социального воспитания подрастающего поколения в условиях основной средней школы. На устранение противоречий между подлинным состоянием дел в сфере социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы, и ожиданиями общества и государства.

В новом ФГОС ООО развитие индивидуальных качеств и творческого потенциала личности, способности к коммуникации и работе в группе в разных жизненных обстоятельствах, наряду с прочими, относится к одной из приоритетных целей социального воспитания в среде основного среднего образования. Этот запрос находит свое отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и государственной программе «Развития образования» на период 2013-2020 годы, ряде ключевых нормативно-правовых документов.

В условиях современности семья в силу своей консервативной природы испытывает особые трудности при выборе стратегии в сфере социализации детей. Ослабление позиций семьи как субъекта воспитания фиксируется достаточно отчетливо в деятельности образовательных учреждений, которые, как и семья, несут ответственность за воспитание несовершеннолетних. Особенно серьезные проблемы отмечают педагоги в отношении детей из

неполных семей. При этом число таких семей в структуре общества неуклонно возрастает. В этих условиях существенно трансформируется процесс социализации, особенно в неполной семье, которая априори не может обеспечить выполнение всех функций в полной мере, а нестабильные социальные, экономические параметры еще более усугубляют сложившиеся негативные тенденции в России и ее регионах.

Степень изученности проблемы. В ряде исследований социализация трактуется как феномен адаптации человека в социуме, как процесс и результат его трансформации в социальное существо, механизм становления нравственных качеств личности: усвоение знаний, формирование отношений, приобретение практики адекватного поведения. (Б.С. Гершунский, И.В. Бестужев-Лада, Р.Г. Гурова, А.И. Кочетов и др.). Вопросы семейного воспитания, межличностные взаимоотношения в рамках семьи, их влияние на развитие личности рассматривали А.С.Макаренко, К.Д.Ушинского, Е.А.Аркина, В.А.Сухомлинского, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьева, Н.И.Лисиной, В.К.Копырло и др. Значение семейного окружения как одного из важнейших институтов социализации отмечали (М.В. Крупенина, Т.Н. Мальковская, Г.Н. Филонов, Ю.С. Тюнников и др.). Роль разных видов деятельности в процессе формирования и развития некоторых способов сознательного управления собственным поведением, интерес к общественному окружению, активность и самостоятельность в процессе социализации наблюдали (А.Н. Поддьяков, З.А. Михайлова, Л.М. Кларина, Н.Б. Шумакова, Е.Н. Герасимова, И.Э. Куликовская и др.). Особенности функционирования неполных семей также представляют интерес для исследователей: Т.А.Гурко, С.И.Голод, А.В. Мудрик, И.С.Кон, А.Е. Личко, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и др.

Отрицательное влияние специфики неполной семьи на психическое, физическое и социальное здоровье подрастающего поколения изучали В.И. Загвязинский, М.А. Ковальчук, Н.А. Леушкина, М.В. Лысогорская.

Анализ фундаментальных исследований по проблеме социализации старшего школьника из неполных семей, опыта педагогической деятельности и сложившейся ситуации в данной сфере позволяют обозначить следующие **противоречия между**:

- *необходимостью* государства и общества в эффективной социализации старших школьников из неполных семей, и недостаточной ориентацией системы школьного образования на решение данной задачи;

- *наличием* объективного *потенциала* системы школьного образования для решения задачи эффективной социализации старших школьников из неполных семей, и его недостаточной востребованностью в практике учителей основной средней школы;

- *потребностью* учителей основной средней школы в использовании означенного потенциала в процессе решения задач эффективной социализации старших школьников из неполных семей, и недостаточной разработанностью педагогических условий его реализации.

Выявленные противоречия позволили актуализировать **проблему исследования**: какие педагогические условия способствуют реализации процесса эффективной социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы.

Острота проблемы, её теоретическая и практическая значимость позволили сформулировать: **«Педагогические условия эффективной социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы»**

Объект исследования образовательная среда основной средней школы

Предмет исследования: педагогические условия эффективной социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы

На основе сформулированной проблемы, определенных объекта и предмета исследования устанавливается **цель исследования:** определить, обосновать и экспериментально проверить педагогические условия эффективной социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы

Гипотеза исследования: процесс социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы будет эффективным, если:

- выявлены теоретические предпосылки эффективной социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы;
- определен потенциал образовательной среды школы в контексте реализации процесса социализации старших школьников из неполных семей;
- разработаны, обоснованы и реализованы в образовательной среде школы педагогические условия эффективной социализации старших школьников из неполных семей;
- разработаны критерии и охарактеризованы уровни реализации процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы;
- обоснованно и реализовано педагогическое сопровождение процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы;
- осуществлена опытно-экспериментальная проверка эффективности проведенной работы по реализации процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы.

В соответствии с целью, объектом, и гипотезой определены задачи **исследования:**

- выявить теоретические предпосылки социализации старших школьников в образовательной среде школы как предмета психолого-педагогического анализа;
- охарактеризовать неполные семьи как фактор эффективной социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы;
- определить потенциал педагогических условий образовательной среды школы в контексте реализации процесса социализации старших школьников из неполных семей;
- эмпирическим путем разработаны критерии и охарактеризованы уровни реализации процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы;
- обосновать педагогическое сопровождение процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы;
- осуществить опытно-экспериментальную проверку результативности проведенной работы по реализации процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы.

Методологическую основу исследования составили: идеи о самоценности детства и его значения в становлении личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Т.А. Куликова, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин и др.); концепции воспитания и социализации (А. Бандура, Н.Ф. Голованова, Ж.П. Пиаже, Б.А. Титов и др.); гендерные аспекты жизнедеятельности неполных семей (О.А. Вотина, И.С. Клещина, И.С. Кон, Е.В. Кузнецова, Л.И. Савинов, Е.Л. Тихомирова, Е.И. Холостова и др.); концепции педагогической поддержки школьников в образовании и психолого-педагогические основы домашнего воспитания (О.С. Газман, Н.В. Кузьмина, Л.М. Перминова, Н.Н. Михайлова, Е.И. Рогов и др.). технологии моделирования и взаимодействия семьи и школы, (И.А. Колесникова, Г.К. Селевко, А.В. Сластенин, М.Н. Недвецкая, Н.Е. Щуркова и др.)

Теоретическими основаниями исследования выступают: положения о семье как ведущем институте первичной социализации личности (А.В. Мудрик, А.В. Нагибина, Я.Г. Николаева, Л.М. Перминова, Д.И. Фельдштейн, Э.Ю. Эйдемиллер, и др.); теории социологии и психологии семьи (А.И. Антонов, С.И. Голод, А.Г. Харчев, А.Г. Ширин и др.); теория гуманизации образования и образовательной среды (О.С. Газман, И.А. Колесникова, Б.Ф. Ломов, В.А. Мудрик, С.Л. Рубинштейн и др.); концепции непрерывного образования взрослых и становления педагога (А.Л. Гавриков, Т.А. Куликова, И.В. Крупина Е.П. Тонконогая, В.А. Ядов и др.).

Исследование основывается на государственных нормативных документах, касающихся проблем социализации подрастающего поколения; материалах архивных фондов (Архивного агентства администрации Красноярского края; исследованиях, отраженных в кандидатских и докторских диссертациях, в содержании научно-теоретических изданий; достижениях педагогической практики.

Методами исследования выступали, общетеоретические: анализ психолого-педагогической, социально-педагогической и научно-методической литературы по теме исследования; синтез, классификация, систематизация идей исследования; *эмпирические и диагностические:* анализ педагогической документации, наблюдение за детьми в процессе учебно-воспитательного процесса; *статистические:* количественный и качественный анализ результатов исследования.

Опытно-экспериментальная база исследования: МБОУ "СШ №18" Муниципальное Бюджетное Общеобразовательное Учреждение Средняя школа №18 г. Ачинск. В эксперименте приняли участие дети старшего школьного возраста, учащиеся одного класса, в количестве 20 человек. Из них 6 детей воспитываются в неполной семье без отца.

Новизна исследования:

уточнено сущность и структура понятия неполной семьи как факторе процесса «социализации старших школьников» образовательной среде школы, представляющей целостный комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих: эмоционально-ценностного, когнитивного, поведенческо-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов;

выявлен потенциал организационно-педагогических условий образовательной среды школы в контексте реализации процесса социализации старших школьников из неполных семей.

выделены основные критерии оценки эффективности процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы;

разработана идея, что результативность реализации процесса эффективной социализации старших школьников из неполных семей в условиях актуализации потенциала образовательной среды школы определяется возможностью расширения личностных ценностей всех субъектов этой среды через эмоциональное поддержание их «диалога», и интеграции в целостное пространство продуктивного педагогического взаимодействия.

доказана перспективность и результативность актуализации потенциала образовательной среды школы как внешнего фактора процесса социализации старших школьников из неполных семей.

Теоретическая значимость исследования состоит в научных обобщениях по проблемам функционирования неполных семей, в выделении специфики и типологии ситуаций их социализирующего воздействия, разработке основных положений педагогического сопровождения процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной

среде школы. Результаты могут быть использованы в сфере педагогики и социальной работы как при изучении семьи в целом и измерения уровней ее стабильности, так и для создания оригинальных методик работы с детьми из неполных семей. Результаты исследования также могут быть задействованы в образовательном процессе при подготовке специалистов для педагогики и социальной сферы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что: *разработаны и внедрены* в образовательный процесс МБОУ "СШ №18" целевые, содержательные, структурные, технологические и критериально-оценочные компоненты эффективной социализации старших школьников из неполных семей в условиях актуализации потенциала среды школы.; *представлены методические рекомендации* для учителей определяющих блок ключевых понятий, пакет диагностик, определяющих уровень социализированности старших школьников из неполных семей, список литературы по проблеме актуализации потенциала среды школы в процессе социализации старших школьников из неполных семей.

Содержание диссертационного исследования может быть использовано в деятельности учреждений среднего образования, курсах повышения квалификации учителей.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Педагогическими условиями социализации младших школьников из неполных семей являются: высокая квалификация педагогов, владение средствами педагогического сопровождения, поддерживающая позиция, сензитивность, чувство меры, соблюдение педагогического такта и этики при обращении к ценностям семьи.

3. Педагогическое сопровождение процесса социализации детей из неполных семей - это комплексное средство многонаправленного действия, охватывающее субъектов неполной семьи и отдельно проживающего родителя, содействующее социализации младших школьников из неполных семей и учитывающее их особенности.

1. Формирование социального поведения старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы представляет собой педагогическую деятельность, обеспечивающую получение знаний о его сущности и содержании, приобретение разнообразного опыта реализации социально ответственного поведения, стимулирование эмоционального переживания поступков и включение общественных ценностей в иерархию личностных ценностей старших школьников;
2. Неполная семья объективно, выступает как феномен народной культуры и современного российского общества, и фактор социализации старших школьников в образовательной среде школы;
3. Жизнедеятельность в образовательной среде – это совокупность дел, событий, отношений, вызывающих эмоциональные переживания социально ответственного поведения, способствующих самореализации и самоутверждению старших школьников в различных ситуациях жизнедеятельности, включению их в ситуации принятия решений, связанных с ними.
4. Критериями эффективности реализации процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы являются: *когнитивно-аналитический* - отражает степень осознанности знаний о нормах общественного поведения, способность выражать собственные суждения, осмысливать социальной ответственности в жизни; *деятельно-рефлексивный*

– определяет степень влияния социального поведения на образ жизни; *эмоционально-волевой*- характеризует переживание значимости социально ответственного поведения, возбуждением в процессе включения их в ситуации принятия решений и деятельности; *ценностно-мотивационный*- отражает готовность старших школьников включить общественные ценности в иерархию личных ценностей.

5. Педагогическое сопровождение процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы включает следующие компоненты: *концептуально-целевой*, определяющий педагогические ориентиры; *содержательно-процессуальный*, обосновывающий условия реализации процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы; *критериально-результативный*, влияющий на качественный характер личностных изменений в процессе социализации.
6. Результативность проведенной работы по реализации процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы возможно подтвердить опытно-экспериментальной проверкой.

Структура работы. Диплом состоит из введения, двух глав, содержащих шесть параграфов, заключения, списка литературы и приложений.

Глава 1. Теоретические предпосылки эффективной социализации старших школьников из неполных семей

1.1. Эффективная социализация старших школьников из неполных семей как психолого-педагогический феномен

В качестве основной цели социального и личностного развития детей рассматривается их успешная адаптация в социуме и формирование стремления к овладению содержанием окружающей среды. С течением

периода дошкольного возраста происходит освоение нового социализированного уровня психо-физиологических функций индивида с обновленными свойствами (вербальность, произвольность, опосредованность) и образование сложных психических новообразований. При этом, главным в рамках социальной детерминации внутреннего мира личности становится наличие объективных условий, действующих через интересы и потребности личности, которые сформированы на культурном и психологическом уровне [24].

Социальная ситуация развития, по мнению Л.С. Выготского, характеризуется наличием особого сочетания внешних условий и внутренних процессов, которые определяют динамику развития и возникновение качественно новых психологических новообразований. На каждом из возрастных этапов особое значение придается механизмам, которые позволяют решить актуальные проблемы личностного развития ребенка [5].

Эффективность социального развития ребенка зависит от наличия у него социальных способностей и умений, предоставляющих возможность выбора наиболее приемлемого для собственной индивидуальности способа поведения и творческого самовыражения [19].

К социальным умениям относят:

- установление контакта в ситуации коммуникации: наличие сформированного умения вступать в контакт, договариваться, объединяться, спрашивать, обращаться с просьбами, излагать собственное мнение доступным для собеседника способом, слушать других, дискутировать;
- реализация самоутверждающих способов поведения, что выражается в выражении и осознании собственных желаний, эмоций и чувств (как позитивных, так и негативных), в умении предъявлять требования, разрешать конфликты и проблемы [25].

К социальным способностям относятся:

- позитивное самовосприятие, или положительный «Я» - образ. Он предполагает доверие к себе, т.е. чувство уверенности в эффективном и соответствующем ситуации поведении. Социально уверенный ребенок верит в то, что он будет действовать успешно и правильно, добьется положительного результата при решении трудных задач. Если ребенок доверяет себе, то в его действиях проявляется уверенность как стремление к достижению положительного результата;
- способность к восприятию другого человека, что предполагает внимание, интерес к нему; умение видеть, слышать, чувствовать другого, понимать его: проявление эмпатии, сопереживания.

Социальные способности служат мотивационными предпосылками к успешному взаимодействию с другими людьми, а социальные умения и навыки определяют готовность к действию[14].

Высокий уровень сформированности социальных умений в совокупности с развитыми социальными способностями позволяет ребенку чувствовать себя уверенным во взаимодействии как с ровесниками, так и со взрослыми.

Социальная неуверенность у детей проявляется в неумении эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, с самим собой. Это может выражаться в наличии склонности непродуктивным стилям взаимодействия, т.е. в предрасположенности к неэффективным контактам с окружающими. Данная предрасположенность способна блокировать раскрытие потенциала личности ребенка, препятствовать достижению успеха в различных видах совместной деятельности и конкретных коммуникативных ситуациях. Проявляться подобный стиль взаимодействия может в виде «избегающей» или «подавляющей» стратегии поведения человека [7]. Отсутствие умения взаимодействовать с самим собой выражается в отсутствии уверенности в себе, низкой самооценке, неумении правильно преподнести собственную индивидуальность, найти свое место в социуме. Важную роль в социальной

уверенности играет позитивный социальный опыт, который заключается в том, что ребенок адекватно осознает свои социальные возможности. Наличие такого социального опыта способствует эффективному обеспечению поступательного развития личности, эффективному взаимодействию с социумом, качественным изменениям социальной позиции в лучшую сторону. Обратный эффект оказывает негативный социальный опыт, который базируется на переживании несостоятельности собственного «Я» и способствует деградации личности, проявлениям асоциального поведения, снижает уровень развития активности личности [15]. Таким образом, можем отметить, что овладение ребенком социального опыта действий и отношений, осознание себя и своей роли в обществе, готовность к ответственным действиям накладывает весьма значительный отпечаток на представление о себе, формирование образа «Я» и отношение к себе.

Учитывая индивидуальные и возрастные особенности, зная механизмы социального становления ребенка, мы можем выделить условия, которые необходимы для социального развития ребенка, формирования у него определенного уровня социальной компетентности. Среди условий наиболее значимыми с наших позиций являются [19]:

- целенаправленная деятельность образовательного учреждения в этом направлении;
- единое пространство развития ребенка как на уровне конкретного учреждения, так и при включении в него различных субъектов социального окружения, обеспечивающих функционирование учреждения как открытой образовательной системы;
- непосредственная разнообразная деятельность ребенка – свободная или специально организованная, собственная или совместная со значимыми для него людьми, которая рассматривается как способ проявления активности и инициативности ребенка в системе социальных отношений, как возможность определить свое место среди других людей.

Понятие личности тесно связывается с понятием «социализации», основными институтами формирования которой являются семья, дошкольное учреждение, школа, различного рода неформальные объединения, производственные коллективы. Включение человека в разнообразные социальные общности способно привести к необходимости социально и активно ориентироваться в противоречивых социальных ситуациях. Ввиду этого, социализация представляет собой процесс и результат усвоения активного воспроизведения индивидом социального опыта. На его основе и осуществляется социальное и личностное развитие [21].

Согласно мнения В.В. Давыдова, социализация является процессом усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, а также системы социальных связей и социальных отношений в рамках его собственного опыта. К.К. Платонов характеризовал процесс социализации как приобретение в ходе процесса воспитания определенных социально-значимых свойств личности, которые отражают общественное сознание и субординирующие биологически приобретенные свойства личности [16].

Выделяют следующие этапы становления социализации:

- традиционный, характеризующийся усвоением норм, стереотипов и эталонов поведения, которые свойственны ближайшему окружению микросоциума;
- институциональный, реализующий функцию взаимодействия личности с социальными организациями и институтами общества;
- стилизованный, предусматривающий определенные действия личности в рамках функционирования возрастной, профессиональной и социальной субкультур;
- межличностный, реализующий функции взаимодействия личности со значимыми лицами [18].

И.С. Коном социальное положение индивида рассматривалось в качестве его места в рамках определенной социальной структуры, основанной на интегрированной роли человека, которая представляет собой внутреннее определение индивидом своего социального положения, особого

отношения к данному положению и вытекающими из него обязанностями [4].

Д.И. Фельдштейном в рамках концепции социального развития личности ребенка отмечалось, что в качестве наиболее важного критерия социализированности личности представляется степень ее независимости, а не степень ее конформизма и приспособленчества [5]. Социализация определялась им как индивидуализация, объективно задаваемая социальными задачами и социальной действительностью, требованиями общества», спецификой морали.

В качестве показателей эффективности процесса социализации выступает формирование у индивида социальной уверенности. Понятие социальной уверенности объединяет в себе такие понятия как самоутверждение, вера в себя, доверие к себе, социальные навыки и умения, способности к творчеству и т.д. Наличие у ребенка социальной уверенности способствует адекватному отношению к различного рода ситуациям, как негативным, так и позитивным, адекватному восприятию собственного опыта неудач и успехов. Таким образом, можем обобщить, что социальная уверенность является осознанным способом гармонично взаимодействовать с самим собой, с другими людьми, с социумом и применяется на основании познания личностью положительного социального опыта, полученного в процессе предшествующей деятельности. Социальная уверенность основывается на положительной «Я-концепции», которая возникает у человека в ходе социального взаимодействия как результат психического развития и является относительно устойчивым, но подверженным внутренним изменениям, психическим приобретением [25].

Ребенок, который обладает социальной уверенностью, к старшему дошкольному возрасту способен адекватно воспринимать различные ситуации, анализирует как собственные действия, так и действия

окружающих детей и взрослых, может делать выводы о целесообразности поступков в разных условиях, поведенческий репертуар дифференцирован.

Сформированность социальных умений и навыков, наличие социальной уверенности гарантирует, что дети будут уверенно чувствовать себя в группе сверстников, научатся эффективно применять свои способности в рамках совместной деятельности, будут адекватно использовать речь в целях конструктивного общения, приобретут опыт эффективного взаимодействия с другими детьми [22]. Этот опыт несомненно позволит ребенку избежать проявлений психоэмоционального напряжения, которое может привести к отклонениям как в физическом, так и в психическом здоровье. Особенно это актуально, когда дело касается периода адаптации в начальном звене школы и в процессе дальнейшего обучения. Сформированность социальных умений также предотвращает возникновение причины школьных трудностей, которые связаны с некоторыми проблемами личностного и социального развития ребенка. При этом осознанное выстраивание социального поведения, равно как и развитие социальных умений и навыков дадут ребенку возможность творчески себя реализовать, закладывают основы его социального и психического здоровья.

На всех стадиях социализации воздействие общества на личность осуществляется или непосредственно, или через группу, но сам набор средств воздействия можно свести к следующему: это нормы, ценности и знаки. Иными словами, можно сказать, что общество и группа передают становящейся личности некоторую систему норм и ценностей посредством знаков. Те конкретные группы, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей и которые выступают своеобразными трансляторами социального опыта, получили название институтов социализации. Выявление их роли в процессе социализации опирается на общий социологический анализ роли социальных институтов в обществе [20].

На до трудовой стадии социализации такими институтами выступают: в период раннего детства – семья и играющие все большую роль в современных обществах дошкольные детские учреждения. Семья рассматривалась традиционно как важнейший институт социализации в ряде концепций. Именно в семье дети приобретают первые навыки взаимодействия, осваивают первые социальные роли, осмысливают первые нормы и ценности. Тип поведения родителей (авторитарный или либеральный) оказывает воздействие на формирование у ребенка «образа-Я». Роль семьи как института социализации, естественно, зависит от типа общества, от его традиций и культурных норм. Несмотря на то, что современная семья не может претендовать на ту роль, которую она играла в традиционных обществах (увеличение числа разводов, малодетность, ослабление традиционной позиции отца, трудовая занятость женщины), ее роль в процессе социализации все же остается весьма значимой.

Что касается дошкольных детских учреждений, то их анализ до сих пор не получил прав гражданства в социальной психологии. Правомерность такого решения является предметом дискуссий, но надо отметить, что предложения либо о включении в социальную психологию раздела возрастной социальной психологии, либо о создании такой самостоятельной области исследований можно встретить все чаще. Так или иначе, но до сих пор детские дошкольные учреждения оказываются объектом исследования лишь возрастной психологии, в то время как специфические социально-психологические аспекты при этом не получают полного освещения. Практическая же необходимость в социально-психологическом анализе тех систем отношений, которые складываются в дошкольных учреждениях, абсолютно очевидна. К сожалению, на сегодняшний день отсутствуют лонгитюдные исследования, которые показали бы зависимость формирования личности от того, какой тип социальных институтов был включен в процесс социализации в раннем детстве [16].

Во втором периоде ранней стадии социализации основным институтом является школа. Наряду с возрастной и педагогической психологией социальная психология проявляет естественно большой интерес к этому объекту исследования. Школа обеспечивает ученику систематическое образование, которое само есть важнейший элемент социализации, но кроме того, школа обязана подготовить человека к жизни в обществе и в более широком смысле. По сравнению с семьей школа в большей мере зависит от общества и государства, хотя эта зависимость и различна в тоталитарных и демократических обществах. Но, так или иначе, школа задает первичные представления человеку как гражданину и, следовательно, способствует (или препятствует) его вхождению в гражданскую жизнь. Школа расширяет возможности ребенка в плане его общения: здесь, кроме общения со взрослыми, возникает устойчивая специфическая среда общения со сверстниками, что само по себе выступает как важнейший институт социализации [22]. Привлекательность этой среды в том, что она независима от контроля взрослых, а иногда и противоречит ему. Мера и степень значимости групп сверстников в процессе социализации варьируют в обществах разного типа.

Особенно важен акцент в исследованиях на проблемы старших возрастов, на тот период жизни школьника, который связан с юностью. С точки зрения социализации, это чрезвычайно важный период в становлении личности, период «ролевого моратория», потому что он связан с постоянным осуществлением выбора (в самом широком смысле этого слова): профессии, партнера по браку, системы ценностей и т.д.

Если в теоретическом плане активность личности может быть определена самым различным образом, то в экспериментальном исследовании она изучается часто через анализ способов принятия решения. Юность с этой точки зрения — хорошая естественная лаборатория для социального психолога: это период наиболее интенсивного принятия

жизненно важных решений. При этом принципиальное значение имеет исследование того, насколько такой институт социализации, как школа, обеспечивает, облегчает или обучает принятию таких решений [6].

В зависимости от того, включается ли во вторую стадию социализации период высшего образования, должен решаться вопрос и о таком социальном институте, как вуз. Пока исследований высших учебных заведений в данном контексте нет, хотя сама проблематика студенчества занимает все более значительное место в системе различных общественных наук.

Что касается институтов социализации на трудовой стадии, то важнейшим из них является трудовой коллектив. В социальной психологии огромное большинство исследований выполнено именно на материале трудовых коллективов, хотя надо признать, что выявление их роли именно как институтов социализации еще недостаточно. Конечно, можно интерпретировать любое исследование трудового коллектива в этом плане: в определенном смысле, действительно, всякий анализ, например стиля лидерства или группового принятия решений, характеризует какие-то стороны трудового коллектива как института социализации [20].

Таким же спорным, как сам вопрос о существовании послетрудовой стадии социализации, является вопрос о ее институтах. Можно, конечно, назвать на основе житейских наблюдений в качестве таких институтов различные общественные организации, членами которых по преимуществу являются пенсионеры, но это не есть разработка проблемы. Если для пожилых возрастов закономерно признание понятия социализации, то предстоит исследовать вопрос и об институтах этой стадии.

Естественно, что каждый из названных здесь институтов социализации обладает целым рядом других функций, его деятельность не может быть сведена только к функции передачи социального опыта. Рассмотрение названных учреждений в контексте социализации означает лишь

своеобразное «извлечение» из всей совокупности выполняемых ими общественных задач [22].

При анализе больших групп был выяснен тот факт, что психология таких групп фиксирует социально-типическое, в разной степени представленное в психологии отдельных личностей, составляющих группу. Для личности небезразлично, в условиях какой большой группы осуществляется процесс социализации. Так, при определении стадий социализации необходимо учитывать социально-экономические различия города и деревни, историко-культурные различия стран и т.п.

Сам институт социализации, осуществляя свое воздействие на личность, как бы сталкивается с системой воздействия, которая задается большой социальной группой, в частности, через традиции, обычаи, привычки, образ жизни. От того, какой будет та равнодействующая, которая сложится из систем таких воздействий, зависит конкретный результат социализации. Таким образом, проблема социализации при дальнейшем развитии исследований должна предстать как своеобразное связующее звено в изучении соотносительной роли малых и больших групп в развитии личности.

1.2. Неполная семья как фактор социализации старших школьников из неполных семей

Становление личности тесно связано с разнообразными сферами жизни семьи: это касается организации быта семьи, эмоционально-нравственной атмосферы, стратегии взаимоотношений между членами семьи, их социальной зрелости, существующих семейных традиций и т. д.

Семья - это сложное социокультурное явление, уникальность и специфика которой состоит в фокусировке в себе практически всех аспектов жизнедеятельности человека. О. С. Осип и М. Л. Галагузова в своих работах

рассматривают структуру семьи и выделяют в ней следующие взаимосвязанные блоки отношений [30]:

- природно-биологические (кровнородственные и половые);
- экономические (отношения, которые складываются на базе домашнего хозяйства, семейной собственности и быта);
- нравственные, эстетические и духовно-психологические (супружеская и родительская любовь, воспитание детей, забота о пожилых родителях и т.д.).

Лишь функционирование перечисленных отношений в совокупности и единстве определяет сущность семьи как особого социального явления.

Главной особенностью семейного воспитания является то, что воспитание в семье отличается эмоциональным содержанием, присутствием в семье взаимной любви и теплых отношений между родителями и детьми. Комфорт семейного микроклимата, гармоничность отношений в домашней атмосфере оказывают стимулирующее воздействие на ребенка в процессе воспитания, его добровольное и сознательное участие в семейных делах, поддержке и соблюдении семейных правил, манеры поведения, взглядов и стремлений.

Абсолютное большинство ученых, которые исследовали проблемы взаимосвязи семейного воспитания с общественным, подчеркивали специфичность, уникальность, своеобразие семейного воспитания, которое заключается в следующем:

- семейное воспитание благоприятствует осуществлению связи между поколениями, моральному единству членов семьи как людей и как представителей общества;
- способность семейного воспитания, в отличие от общественного, незаметно, но весьма действенно развивать у детей и формировать человеческие чувства к своим родителям и родственникам, а через них к другим людям, к своему народу, ко всему человечеству;

- наличие сердечности, теплоты и любви в семейных отношениях обеспечивает мощный фундамент нравственно-эмоционального воспитания детей. Особенно это становится ценным в сложных переломных ситуациях, когда ребенок в силу жизненной неопытности не подготовлен к правильному выбору [9].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что общественное воспитание ни в коей мере не может заменить воспитание семейное, поскольку процесс формирования личности ребенка начинается именно в семье и под ее воздействием. Родительская семья является неоспоримым примером для подражания. Заложенные в детском возрасте семейные установки и ценности будут преобладающими для ребенка на протяжении всего пути его взросления и формирования. Именно они формируют модель будущей жизни детей, обеспечивая их личностное развитие.

Под структурой семьи понимают не только ее количественную полноту, но и совокупность духовных, нравственно-психологических отношений между ее членами, в том числе отношения власти и авторитета. Со структурой семьи тесно связан порядок и уклад ее жизни, обычаи и традиции, взаимодействия с другими семьями и обществом в целом [28].

Неполной признается семья с одним родителем. Как правило, в нашей стране, в качестве такого (единственного) родителя выступает мать. Неполной семья может стать по самым различным причинам, самой популярной из которых является развод, либо рождение ребенка вне брака. Далее по значимости причин возникновения неполной семьи следует смерть отца или матери.

Данные, полученные в ходе различных психологических исследований, свидетельствуют о том, в большинстве случаев воспитание в условиях неполной семьи ведет снижению эффективности процесса социализации ребенка. По мнению педагогов и психологов, дети из таких семей хуже учатся, чаще становятся участниками правонарушений. Следует также

отметить, что при распределении этих семей по стратам (группа в рамках одного общего признака), которые связаны с финансовыми возможностями семьи, подобных закономерностей не было выявлено. Доказано, что одинокая, образованная, финансово обеспеченная женщина способна воспитывать ребенка точно так же, как и семья с отцом и матерью подобного экономического уровня. Отличия в социальной и психологической возможности воспитания ребенка обнаруживаются, когда одинокая мать, не имеющая образования, находится в кризисной финансовой ситуации. Именно в таком случае психическое развитие, личный рост и процесс социализации ребенка могут следовать тенденции ухудшения по сравнению с ребенком из полной семьи. А в случае выборки из группы полных семей сходных по финансовой обеспеченности, то кардинальные различия снова исчезают [12]. Таким образом, не количество родителей, а качество их взаимоотношений с детьми является определяющим в процессе возможностей их личностного роста и качественной социализации.

К неполным относятся семьи [4]:

- женщин, родивших детей вне брака и не состоящих в браке;
- вдов (вдовцов), не вступивших в новый брак, на воспитании которых находятся несовершеннолетние дети;
- родителя, расторгнувшего брак и воспитывающего несовершеннолетних детей;
- родителя, не заключившего новый брак, если второй из них признан безвестно отсутствующим;
- одиноких граждан, усыновивших детей.

Существование неполной семьи на современном этапе следующими причинами: смерть одного супруга, внебрачная рождаемость, распад браков.

Относительно первой причины можно отметить, что на современном этапе ее процентная доля по сравнению с другими причинами не является слишком высокой. К слову говоря, факты рождения ребенка вне

официального брака сегодня встречаются гораздо чаще. Данная ситуация обусловлена и современными тенденциями ранних внебрачных связей среди молодежи, недоработки в рамках полового воспитания, ослабление родительского контроля [38].

Итак, можем выделить следующие виды неполной семьи: осиротевшая, распавшаяся, внебрачная и разведённая.

Неполная семья, которая образовалась после развода, в аспекте ее воспитательного потенциала рассматривается как самая уязвимая. При этом, многие дети, утратившие родного отца, имеют весьма незначительные перспективы обретения другого, что может случиться лишь после повторного замужества матери. Это связывается с тем, что только небольшая часть женщин с детьми имеют желание и возможность повторно вступить в брак, а также с тем, что далеко не всегда отчим становится для ребенка настоящим отцом [16].

Воспитание детей в неполной семье приобретает специфические особенности, выражающиеся в недостаточности внутрисемейного влияния, односторонней направленности воспитательного воздействия, отсутствии равновесия в родительских чувствах и выборе методов воспитания, возможности развития у ребенка комплекса неполноценности и отклонений в поведении, а также неудачном преодолении семейного конфликта.

Условия организации воспитательного процесса в неполных семьях отягчаются рядом факторов, которые оказывают негативное воздействие на ситуацию в семье. Типичными факторами риска в процессе социализации в условиях неполной семьи являются: социальная дискриминация, вынужденная смена места жительства, социальная изоляция, трудности одиноких родителей в профессиональной деятельности, бедность, проблемы организации воспитания и присмотра детей, ответственность за выполнение всех семейных функций в одном лице, повышенная неготовность к преодолению кризиса, отсутствие социальной поддержки, ограниченность в

получении достойных шансов и перспектив для построения будущего [39].

В качестве потенциала негативного воздействия перечисленных факторов могут рассматриваться:

- вмешательство общественности в жизнь семьи
- отрицательная реакция социума
- недостатки жилищно-бытовых условий и финансово-материального положения семьи
- недостаток практической и эмоциональной поддержки со стороны социального окружения
- снижение школьной успеваемости,
- отсутствие положительного образца полоролевого поведения
- нарушения психического здоровья, отрицательная психоэмоциональная реакции
- возникновение алкогольной и наркотической зависимости
- неспособность позитивно оценивать настоящее и отсутствие оптимистичной позиции в отношении будущего [5].

Развод занимает ведущее место в качестве причины образования неполной семьи, сопровождаясь рядом обстоятельств, которые деформируют процесс влияния на эмоциональное, нравственное и психическое развитие личности детей. В первую очередь, это наличие нездоровой обстановки в семье, которая предшествует расторжению брака. Она характеризуется конфликтными отношениями близких людей – матери и отца. При этом, как правило, бракоразводный процесс активизирует в супругах все самые плохие черты характера, которые они в данный момент не считают нужным или возможным скрывать. Все признаки атмосферы взаимной неприязни, оскорблений, ненависти и взаимных обвинений – все это оказывает негативное влияние на мироощущение детей, их нравственные убеждения, взгляды, установки, отношение к окружающим и т. д.

Адекватное поведение родителей в данный период становится практически невозможным, либо весьма затруднительным. В подобной ситуации родители не могут в полной мере контролировать поступки своих детей и направлять их развитие в позитивное русло [13].

Зарубежные исследователи считают, что наиболее остро реагируют и переживают развод родителей и его последствия дети дошкольного возраста. Негативная реакция может проявляться в замкнутости, появлении капризов, наличии проявлений агрессии. Особенно уязвимым в ситуации развода становится единственный в семье ребенок. Тем, кто имеет братьев и сестер, развод родителей перенести гораздо легче, чем в одиночестве. В подобной ситуации дети, начинают поддерживать друг друга, либо, наоборот, начинают вымещать на брате (сестре) свою тревогу и агрессию. Несколько иначе происходит реакция на развод родителей у подростков.

Результаты исследований подтверждают, что для подростков из неполных семей переходный возрастной период характеризуется наличием повышенной эмоциональности, болезненной чувствительности, неуравновешенности, делая психику подростка еще более чувствительной и ранимой. Они могут ощущать собственную неполноценность, ущербность, одиночество и ненужность, при этом становясь на длительное время неконтактными и некоммуникативными, раздражительными и грубыми [5].

Итак, родительская семья является неоспоримым примером для подражания. Заложенные в детском возрасте семейные установки и ценности будут преобладающими для ребенка на протяжении всего пути его взросления и формирования. Именно они формируют модель будущей жизни детей, обеспечивая их личностное развитие.

1.3. Нормативно-правовые и педагогические условия социализации старших школьников из неполных семей

В рамках семейной социализации ребенка особой спецификой обладает неполная семья с ее пониженными материальными возможностями, отсутствием условий для полноценной полоролевой идентификации ребенка, ограниченными контактами с социальным окружением.

В характеристиках содержания понятия неполной семьи, предложенных представителями ряда научных школ, смысловым ядром является наличие в семейной группе ребенка (детей) и одного из родителей (чаще матери). Таким образом, основополагающим принципом выделения неполной семьи, по сравнению с полной, по нашему мнению, является наличие изменений в ее структуре, обусловленных отсутствием одного из родителей. На сегодняшний день существует достаточно представительный список исследований, в которых отмечена прямая зависимость между структурой семьи, внутрисемейными отношениями и социализацией детей. Общий вывод их таков: нарушение структуры семьи провоцирует конфликтность внутрисемейных отношений, понижает возможности родителей прививать детям положительные социальные качества, необходимые для становления полноценного члена общества [4].

В неполной семье, тем более, если она стала таковой на ранних стадиях социализации ребенка или изначально была неполной, поведение подрастающих мужчин и женщин формируется в хаотическом смешении черт различных стереотипов. Статистически значимая связь неблагополучия распадающейся семьи с неблагополучием семьи (или семей) поколения родителей часто имеет в основе неадекватную полоролевую социализацию.

Для гармоничного регулирования поведенческой сферы необходимо участие отца и матери, которые осуществляют этот процесс с помощью системы запретов и наказаний. Через подкрепление, идентификацию и понимание происходит семейная социализация, в которой отец и мать взаимно дополняют друг друга. Поведение отца, копируемое сыном, формирует нравственный облик будущего мужчины. Сегодня роль отца стала особенно сложной и проблематичной. Современная семья требует изменения роли отца, перехода от традиционного стереотипа мужчины, как непререкаемого авторитета в семье, который требовался в патриархальном

обществе, к роли чуткого, отзывчивого, внимательного друга и советчика [14].

Отрицательное влияние развода родителей на процесс социализации ребенка выражается не только в рамках детско-родительских взаимоотношений, но и проявляется в других сферах жизнедеятельности. Психологи и педагоги по результатам исследований утверждают, что для детей, воспитывающихся в неполных семьях характерны сниженные познавательные установки, ухудшение успеваемости, слабая степень выраженности стремлений к достижениям. Констатируется также получение детьми из неполных семей более низкого и менее престижного образования, вследствие чего для них в будущей жизни характерен менее высокий уровень жизни, чем у детей из полных семей. В целом, социальные характеристики детей, переживших развод родителей, отражают негативные последствия на личность детей данного процесса. Так, работающие с детьми психологи и педагоги отмечают, что вследствие распада семьи, у детей появляется более высокая степень эмоциональной тревожности [32]. Также дети усиленно беспокоятся о состоянии здоровья оставшегося с ними единственного родителя, опасаясь потерять и его. Подобные тревожные чувства формируются у детей еще в начале бракоразводного процесса, сопровождая их до момента получения финансовой и социальной состоятельности.

В рамках второй группы причин рассматриваются причины личностного характера. Учеными утверждается, что ситуация развода в семье существенно увеличивает количество и продолжительность конфликтов ребенка и родителей. При этом происходит формирование высокого уровня тревожности, связанной с ситуацией выстраивания отношений отдельно с каждым из родителей, не демонстрируя собственных предпочтений к кому-либо. Зачастую развод родителей может породить у ребенка чувство враждебности к отцу, который его оставляет, либо к матери, которая

позволяет отцу уйти. Также в данной ситуации возможно формирование проявлений агрессии в отношении обоих родителей, которым вменяется вина невозможности совместного существования [43].

Возникновение у старшеклассников тревожных чувств, связанных с учебными неудачами связывается в основном с ситуацией перспективы, а не сиюминутными трудностями. Дети развода способны реально оценить ограниченные возможности, помощь и поддержку со стороны семьи. В связи с этим они более остро реагируют и беспокоятся за свои мечты, стремления и осуществление жизненных планов.

Психологами также обращается внимание на проявления повышенной уязвимости мальчиков из неполных семей и присутствие у них дополнительных тревожных симптомов и причин для беспокойства. Ввиду отсутствия в неполной семье эталона мужского поведения, полоролевая идентификация становится затруднительной. Одиноким матерью предпринимаются попытки компенсировать сыну эти недостатки изменением собственной родительской роли. Однако подобная смена стратегии в отношениях с сыном может привести к еще большим проблемам. Женщина не в состоянии эффективно осуществлять совмещение материнской функции любви, теплоты и терпимости с функциями отца, основанными на строгости, авторитарности и требовательности. Как исход сложившейся ситуации - мальчик может лишиться не только отца (в результате развода), но и матери - в результате изменения ею своих функций. Результаты психологических тестов свидетельствуют о следующих неутешительных выводах: эмоциональное состояние детей мужского пола в неполных семьях менее уравновешенное и более низкое, чем у девочек. Связано данное состояние мальчиков с ощущением личностной изоляции. Мальчик в неполной семье чаще испытывает чувство одиночества, у него чаще возникают трудности при общении, чем у девочек или детей из полной семьи [32].

Как правило, сегодня неполная семья в большинстве своем состоит из матери и ребенка, или нескольких детей. Таким образом, основной характеристикой современной неполной семьи является то, что она – материнская. Современные психологические исследования доказывают, что отсутствие в семье мужчины (не столько отца) является существенным фактором риска возникновения особенностей в психическом развитии детей. Следует отметить, что проявление дефицита мужского влияния в неполной семье может выражаться следующим образом [39]:

- развитие интеллектуальной сферы (нарушение процесса развития пространственных и аналитических способностей в зависимости от вербальных);
- отсутствие четкой половой идентификации;
- затруднения получения навыков общения с противоположным полом;
- формирование избыточной привязанности к матери.

Полноценное развитие ребенка предполагает наличие в его окружении с раннего детства обоих типов мышления: мужского и женского. Исследования говорят о том, что отсутствие в семье взрослых представителей мужского пола оказывает отрицательное влияние на интеллектуальные способности детей любого пола. Также, структура подобной категории семей, обуславливает возникновение определенных социально-психологических проблем, связанных с внутри личностной сферой каждого из членов неполной семьи и межличностных отношений между ними. Как правило, это выражается, в наличии угнетенности, обиды и чувства собственной неполноценности у детей вследствие родительского развода, в котором нередко и необоснованно они чувствуют свою вину. При этом, не только дети, но и женщины вследствие развода могут осознавать чувство вины перед детьми. В подобной ситуации возможно возникновение ситуации гиперопеки над детьми [40]. Также, с целью недопущения снижения уровня жизни детей, мать берет на себя повышенные трудовые

обязательства, реже бывает дома, и, соответственно, чисто физически не может уделять детям достаточно внимания и времени. В противоположность данной, бывают и ситуации, когда женщина может вымещать на детях свою обиду и злость за несостоявшуюся семейную жизнь.

Достаточно специфичной является и отцовская неполная семья. Данная категория семей не является традиционной, поэтому общественное восприятие к этому несколько не приспособлено. В сравнении с разведенной женщиной мужчина с ребенком является более «брако способным» и имеет гораздо больше шансов для создания новой семьи. В связи с этим, одной из наиболее популярных в данном аспекте проблем становится ситуация выстраивания отношений между новой женой отца и детьми. Также сюда же могут добавлять и проблемы взаимоотношений между детьми от предыдущих браков женщины и мужчины [12].

Помимо этого, воспитание в условиях неполной семьи провоцирует отсутствие полноценного развития полоролевых стереотипов поведения. Мальчики, не имея полноценной возможности получать знания и представления об истинно мужском поведении, невольно перенимают черты поведения, характерные для женщин. Сексуальное и психическое развитие девочек в неполной семье также имеет свои особенности. Психологи обращают внимание на более выраженную школьную неуспеваемость детей из неполных семей в сравнении с остальными, определенную предрасположенность к нарушениям невротического характера, проявлениям противоправного поведения. Однако, все выше сказанное не говорит о том, что ребенок, воспитывающийся в неполной семье обязательно будет неблагополучным [38].

В неполной семье определенно имеются трудности социального, психологического, финансового характера и т.д. Но, при этом, возможность полноценного воспитания и развития ребенка даже в подобных условиях представляется возможным. Родитель, оставшийся главой новой семьи,

должен полноценно осознавать особенности сложившейся ситуации, и с учетом данных особенностей осуществлять дальнейшее функционирование семьи, не допуская негативных последствий. В любом случае, при перемещении семьи из категории полной в категорию неполной, воспитательный потенциал данной семьи существенно снижается. Поэтому ее функционирование с прежней эффективностью требует от оставшегося родителя значительных моральных, волевых, психологических и материальных затрат [19]. В то же время, чем полнее реализуется в семейном союзе совокупность разнородных отношений, чем теснее их взаимосвязь, тем прочнее семья. Всякое же ослабление, свертывание, выпадение одной из подсистем целостного комплекса связей отрицательно сказывается на устойчивости семьи, делает ее более уязвимой для разрушительных тенденций [43].

Важно отметить также, что патология социализации личности может привести к существенным изменениям психики. Так, человек, воспитывавшийся в неполной семье, в большей степени подвержен риску сексуальной дезориентировки. Бывают женоподобные мальчики, которые просто боятся мужского общества. И мужеподобные девочки, которые не водятся с девчонками только лишь в силу властного характера, презрения к лишним эмоциям и желания командовать. У подростков нередко формируются специфические, несколько искаженные представления о социальных ролях мужчины и женщины: девочки/девушки увлекаются мальчишескими играми, мужскими силовыми видами спорта, проявляют властность, стремление сделать карьеру и т. п. В результате такой «эмансипации» происходит рост правонарушений, хулиганства и даже бандитизма среди девочек/девушек [11].

Таким образом, жизнь и условия воспитания ребенка в неполной семье имеют явную специфику и существенно отличаются от жизни ребенка в

полной семье. Даже если мать старается восполнить отсутствие отца и делает все возможное, чтобы соединить в себе обоих родителей, она, в принципе, не может реализовать одновременно обе родительские позиции – материнскую и отцовскую. Есть все основания полагать, что эти весьма специфические условия жизни ребенка будут отражаться на особенностях его личностного развития: его эмоциональном самочувствии, самооценке, отношении к окружающим людям [4].

Выводы по главе 1

Обобщая все выше изложенное, мы можем сделать следующие выводы:

Проведенный в исследовании анализ литературных источников, посвященных эффективности развития детей в семьях разного типа, приводит к выводу о наличии специфических особенностей формирования личности детей в неполной семье: проблемный характер физического и эмоционального развития, половой идентификации, а также усвоения социальных норм и формирования ценностных ориентаций.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что специфика жизнедеятельности неполной семьи продуцирует ряд факторов, негативно влияющих на формирование личностных качеств детей, позволили выявить недостатки воспитательной позиции одиноких родителей, приводящие к издержкам социализации ребенка: дистанцирование родителя в ситуации потребности подростка в совете, помощи; стремление к незаслуженному оправданию проступков ребенка; низкий контроль; недостаточная поддержка стремлений ребенка к достижениям.

Дети из неполных семей демонстрируют более выраженные личностные проблемы, связанные с социализацией, а именно: трудности установления доверительных отношений со значимыми взрослыми (родителем, педагогом); недооценка получения школьного образования для личностного успеха; низкая культура досуга; коммуникативная беспомощность; профессиональная дезориентация. Следовательно, нуждаются в целенаправленной профессиональной помощи педагога. Также дети из неполных семей демонстрируют высокую зависимость от социального окружения, поскольку им свойственна низкая способность к личностному обособлению. В сочетании со свойственным этой семье недостаточным родительским контролем такая зависимость приводит к

повышению степени социального риска и возрастанию угрозы приобщения детей к девиантному поведению.

Глава 2. Реализация социально-педагогических условий процесса эффективной социализации старших школьников из неполных семей

2.1. Организация опытно-экспериментальной работы по реализации социально-педагогических условий процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде основной школы

Цель исследования: выявление особенностей социализации старших школьников, воспитывающихся в неполной семье.

Выбор методов основан на мнении о том, что одними из основных показателей успешной социализации старшего школьника является высокий уровень социального статуса школьника в классном коллективе и сформированные у него на должном уровне коммуникативные и организаторские навыки и умения.

Методы исследования:

- методика «Социометрия» Д. Морено, направленная на выявление социального статуса старших школьников в классном коллективе;
- опрос, направленный на выявление личностных качеств, влияющих на выбор школьниками партнера для межличностного взаимодействия;
- методика «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей» В.В. Синявский, В.А. Федорошин (КОС), направленная на выявление уровня коммуникативных и организаторских способностей старших школьников.

Выборку исследования составили дети старшего школьного возраста, учащиеся одного класса, всего в количестве 20 человек. Из общего числа учеников 6 детей воспитываются в неполной семье без отца. Это дети, которые в списке класса расположены под порядковым номером 4, 8, 11, 13, 18, 19.

Итак, исследование было спланировано следующим образом:

1 этап - выявление социального статуса старших школьников в классном коллективе;

2 этап - выявление личностных качеств, влияющих на выбор школьниками партнера для межличностного взаимодействия;

3 этап - выявление уровня коммуникативных и организаторских способностей старших школьников;

4 этап – анализ, обработка, интерпретация итогов исследования.

Для определения особенностей межличностного общения в старшем школьном возрасте и выявления социального статуса в группе испытуемых, нами использовалась социометрическая процедура, предложенная Д. Морено. Описание методики, инструкция для испытуемых и ход проведения размещены в приложении 1.

Обработка результатов социометрического изучения группы осуществлялась в соответствии со следующими диагностическими показателями:

- социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений;
- уровень благополучия взаимоотношений (УБВ);
- индекс изолированности (ИИ);
- половая дифференциация взаимоотношений.

С целью выявления качеств личности, которыми дети руководствовались при выборе сверстников в ходе методики «Социометрия» нами было предложено ранжировать определенные качества личности, в соответствии с уровнем их ценности для и старших школьников при выборе партнера для общения. Последним пунктом в данный список мы включили характеристику «Внешность», так как предполагаем, что данный аспект также имеет немаловажное влияние при выборе партнера. Также считаем целесообразным перед проведением опроса организовать с детьми беседу о качествах личности, прояснив содержательные характеристики по каждой позиции.

Предлагаемый список качеств личности для ранжирования:

1. Честность
2. Гуманность
3. Доброта
4. Вежливость
5. Трудолюбие
6. Бескорыстие
7. Чувство товарищества
8. Отзывчивость
9. Ответственность
10. Внешность

Для выявления уровня коммуникативных и организаторских способностей старших школьников нами использовалась методика «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей» (Приложение 2).

При обработке результатов мы сопоставляли ответы испытуемых с дешифратором и подсчитывали количество совпадений отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям. Затем вычислялись оценочные коэффициенты коммуникативных (K_k) и организаторских (K_o) склонностей как отношения количества совпадающих ответов по коммуникативным склонностям (K_k) и организаторским склонностям (K_o) к максимально возможному числу совпадений (20). Для качественной оценки результатов необходимо сопоставить полученные коэффициенты со шкальными оценками (табл. 1).

Таблица 1

Шкала оценок коммуникативных и организаторских склонностей

K_k	K_o	Шкальная оценка
0,10 - 0,45	0,20 - 0,55	1
0,45 - 0,55	0,56 - 0,65	2
0,56 - 0,65	0,66 - 0,70	3
0,66 - 0,75	0,71 - 0,80	4
0,76 - 1,00	0,81 - 1,00	5

Данные, полученные в ходе социометрического эксперимента, зафиксированы нами в матрице выбора (Приложение 3). В результате анализа полученных данных мы сформировали сводную таблицу, в которых указано

количество выборов, полученных каждым ребенком в каждой группе испытуемых и соответствующий социометрический статус (Приложение 4).

В данной группе детей межличностные отношения характеризуются следующими диагностическими показателями:

Социометрический статус подростка в системе межличностных отношений:

- «лидеры» - 20 % (4 человека: 2 юноши и 2 девушки),
- «предпочитаемые» - 35 % (7 человек: 4 юношей, 3 девушки),
- «пренебрегаемые» - 40 % (8 человек: 4 юноши, 4 девушки),
- «отверженные» - 5 % (1 человек) (Диаграмма 1).

Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в данной группе можно определить как благополучный, так как большинство детей – 55 % опрошенных принадлежат к 1 и 2 статусным категориям, что характеризуется относительным благополучием групповых межличностных отношений.

В отношении индекса изолированности (ИИ) группу можно считать благополучной, так как количество отверженных детей не превышает 5 % от общего числа учащихся.

Рассмотрев гендерные особенности социометрического статуса очевидно, что:

- в данной группе по 50 % мальчиков и девочек имеют первую статусную категорию (лидеры);
- из графика также видно, что: 57 % мальчиков экспериментальной группы относятся к предпочитаемым, а девочек в данной группе – 43 %;
- к третьей статусной категории относятся по 50 % мальчиков и девочек;
- к четвертой статусной категории относятся 5 % из общего количества опрошенных.

Таким образом, мы видим, что в данной группе преобладающим для детей является статус пренебрегаемых, это может говорить о том, что в

данной экспериментальной группе сформировался определенный «костяк» (11 человек) класса, куда не допускаются остальные учащиеся. Что касается социального статуса в данной группе детей из неполных семей, то можем отметить, что из 6 человек четверо находятся в категории «пренебрегаемых», а двое – в категории «предпочитаемых, входя в «костяк» класса.

Чтобы выявить наиболее ценные при выборе партнера для общения качества личности мы предъявили в группах испытуемых список из 10 нравственных качеств личности и попросили респондентов выбрать их 3 наиболее значимых. Итак, по результатам ранжирования предъявленных качеств личности мы получили следующие результаты:

Чаще всего - 32 % случаев - при выборе партнера для межличностного взаимодействия старшие школьники руководствуются качеством «чувство товарищества», вкладывая в это понятие достаточно широкий спектр характеристик. Также значительное количество испытуемых ценят в сверстниках такие качества как «отзывчивость» - 18 %, и «ответственность» - 12 %. Оценивают своих товарищей по критерию «доброта» 10 % респондентов. Наименьшей популярностью в коллективе старших школьников пользуются такие нравственные качества как «гуманность» и «бескорыстие» (по 3 %). Следует отметить результат опроса по критерию «внешность». Как мы и предполагали, этому аспекту дети также уделяют особое внимание: 10 % старших школьников выбрали данную позицию, как один из критериев выбора партнера для межличностного общения (Диаграмма 2).

При этом, говоря о неприемлемых для дружбы и товарищества качествах, старшие школьники выделяли отсутствие честности (обман),

необязательность (невыполнение данных обещаний), неумение «держать язык за зубами» (распространение личной информации).

Как видим, дети старшего школьного возраста, мыслят более широкими категориями, предъявляя к личности сверстника более жесткие требования в рамках межличностных отношений.

Также на данном этапе эксперимента нами рассматривались особенности межличностного взаимодействия в коллективе во взаимосвязи с уровнем их коммуникативных (организаторских) способностей.

В результате исследования, направленного на выявление уровня коммуникативных и организаторских способностей экспериментальной группы мы получили данные, результаты которых занесены нами в сводную таблицу (Приложение 5). В данной таблице нами отражено количество совпадений ответов испытуемых с дешифратором данной методики отдельно по шкалам коммуникативных и организаторских способностей.

Затем мы вычислили оценочные коэффициенты коммуникативных и организаторских способностей, как отношения количества совпадающих ответов отдельно по коммуникативным способностям и организаторским способностям и сопоставили полученные оценочные коэффициенты со шкальными оценками в соответствии с ключом методики (Приложение 6).

Итак, мы видим, что каждым испытуемым получена определенная шкальная оценка, выставленная в соответствии с полученными оценочными коэффициентами. Испытуемые, получившие оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Испытуемым, получившим оценку 2, коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Испытуемые, получившие высшую оценку - 5, обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативности и организаторских склонностей.

В соответствии с данной характеристикой шкальные оценки, полученные респондентами, были переведены нами в уровень организаторских и коммуникативных способностей для каждого испытуемого персонально (см. Приложение 7).

Итак, в результате диагностики коммуникативных и организаторских способностей в группе испытуемых старшего школьного возраста, мы получили следующие результаты:

По шкале коммуникативных способностей:

- очень высокий уровень диагностирован -10% респондентов (2 чел.);
- высокий уровень - 15 % испытуемых (3 чел.);
- средний уровень -25 % испытуемых (5 чел.);
- ниже среднего -25 % респондентов (5 чел.);
- низкий уровень -25 % испытуемых (5 чел.) (Диаграмма 3).

По шкале организаторских способностей:

- очень высокий уровень – 0 % респондентов;
- высокий уровень – 35 % испытуемых (7 чел.);
- средний уровень – 15 % испытуемых (3 чел.);
- ниже среднего – 25 % респондентов (5 чел.);
- низкий уровень – 25 % испытуемых (5 чел.) (Диаграмма 4).

Итак, в результате исследования уровня коммуникативных и организаторских способностей, мы можем подвести итог: 25 % старших школьников в исследуемой группе обладают коммуникативными и организаторскими способностями ниже среднего. 15-25 % старших школьников обнаруживают средний уровень способности к коммуникации. Четвертая часть (25 %) исследуемой группы обладает низким уровнем коммуникативных и организаторских способностей и 25-35% детей обнаруживают высокий уровень коммуникационного взаимодействия. Анализируя результаты детей из неполных семей, отметим, что дети данной группы преимущественно демонстрируют результаты среднего уровня, ниже среднего и низкого уровней. Единственное исключение – это высокий уровень организаторских способностей у учащегося № 11 в сочетании со средним уровнем коммуникативных навыков.

Для выявления взаимосвязи особенностей межличностного взаимодействия школьников в коллективе с уровнем их коммуникативных (организаторских) способностей и способностей к общению, мы все данные, полученные в ходе эксперимента, занесли в сводную таблицу (Приложение 8).

Итак, мы видим, что в большинстве случаев для определенных социометрических статусов в группе характерен определенный уровень коммуникативных способностей испытуемых. В результате анализа мы можем сделать вывод о том, что для социометрической категории «лидеры» в межличностном общении характерен высокий и очень высокий уровень развития коммуникативных и организаторских способностей. Для социометрического статуса «предпочитаемые» характерным является в большинстве своем средний уровень способностей старших школьников к межличностной коммуникации. В некоторых случаях (2 человека) «предпочитаемые» обнаруживают низкий и высокий уровень организаторских и коммуникативных способностей. Что касается

социометрического статуса «пренебрегаемые», то в данную категорию попали в основном дети, обладающие в основном низким уровнем коммуникативных способностей и ниже среднего. В категорию «отверженные» попали дети с низким уровнем развития исследуемых способностей. Таким образом, мы видим, что существует зависимость между социальным статусом школьника в классном коллективе, уровнем его способностей к коммуникации. Анализ результатов детей из неполных семей подтверждает выше описанную тенденцию. В социальную группу «пренебрегаемые» попали дети с низким уровнем коммуникативного развития и уровнем ниже среднего. Два человека, попавшие в категорию «предпочитаемые» характеризуются высоким и средним уровнем развития коммуникативных навыков.

Итак, в результате констатирующего эксперимента выявлено, что в данной группе испытуемых у большинства старших школьников не развиты коммуникативные и организаторские навыки, обнаружена недостаточность навыков конструктивного межличностного общения, группа характеризуется относительным благополучием групповых межличностных отношений, что свидетельствует о недостаточной эффективности процесса социализации старших школьников.

2.2. Актуализация педагогического сопровождения процесса социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости проведения дополнительной специально организованной работы по повышению эффективности процесса социализации старших школьников.

Разрабатывая направления программы работы мы основывались на том, что социализация обучающихся на ступени основного общего образования не является некой изолированной деятельностью, искусственно привнесенной в образовательный процесс. Социализация осуществляется всюду – и при освоении академических дисциплин, и в развитии у обучающихся универсальных компетентностей, и в их собственном поведении во всевозможных вне учебных деятельности. Она осуществляется просто в жизни ребенка. Именно в степени развитости у старших школьников способности к рефлексии оснований собственной деятельности и собственных отношений к действительности фиксируется критическая точка как их социализации в целом, так и важнейшие критерии оценки ее эффективности.

Последовательность педагогических шагов по реализации программы выстраивается с учетом уровня развития школьников и социально-психологических обстоятельств.

Цели программы:

- обогащение и совершенствование человеческой сущности школьников посредством социально-педагогической и социально-культурной поддержки;
- обретение воспитанниками способности операционально владеть набором программ деятельности и поведения, характерных для актуальной социокультурной традиции и перспектив ее развития, а также усвоение (интериоризация) ими тех знаний, ценностей и норм, которые эти традиции выражают.

Задачи программы:

- освоение обучающимися социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих ведущей деятельности данного возраста, норм и правил общественного поведения;
- формирование готовности обучающихся к выбору направления своей профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами,

индивидуальными особенностями и способностями, с учетом потребностей рынка труда.

- формирование и развитие знаний, установок, личностных ориентиров и норм безопасного поведения с целью сохранения и укрепления физического, психологического и социального здоровья обучающихся;

Условия, способствующие повышению эффективности процесса социализации:

- организация полноценной и разнообразной жизни образовательного пространства школы, охватывающей систему внутренних отношений, структуру управления и т.д.;
- социальная среда как жизненная общность учащихся, где они могут проявить себя, удовлетворить потребность в дружбе неформальном общении и т.п., т.е. превращение из сугубо образовательного пространства - в социальную среду;
- личностная направленность образовательного процесса; реализация обучения, в центре которого ученик с его способностями, интересами, потребностями; открытость обучения;
- изменение структуры учреждения, перенос акцента на самовоспитание, самоуправление, развитие и стимулирование процесса саморегуляции;
- установка на развитие инициативы «снизу» (отдельных общностей, групп и индивидов);
- становление педагогического взаимодействия, состоящего из специалистов, учителей и родителей, объединенных общими установками и способных по мере развития жизнедеятельности демонстрировать молодым людям продуктивные идеи сотрудничества.

Основные направления и формы педагогической поддержки социализации средствами учебно-воспитательной, общественной, коммуникативной и трудовой деятельности:

- создание режима максимального благоприятствования процессам позитивной социализации старших школьников;
- воспитание гражданственности, уважения к правам, свободам и обязанностям человека;
- воспитание нравственных чувств и этического сознания;

- воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни;
- воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание);
- воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание).

Важнейшим направлением работы является, и организация совместной деятельности школы, семьи и общественности по воспитанию и социализации учащихся, включающая повышение педагогической культуры родителей и взаимодействие школы с общественными и традиционными религиозными организациями. Эффективность подобного взаимодействия различных социальных субъектов духовно-нравственного развития и воспитания, обучающихся зависит от систематической работы школы по повышению педагогической культуры родителей, согласованию содержания, форм и методов педагогической работы с традиционными религиозными организациями, учреждениями дополнительного образования.

Рассмотрим более подробно комплекс мероприятий, в которых учащиеся старшей школы участвовали в течение года.

- Участие в волонтерской работе «Школы добрых дел». В плане работы красной нитью прослеживаются акции, операции, десанты, направленные на добро, милосердие, сострадание к окружающим. Движение «Школы добрых дел» ставит своей целью возрождение лучших отечественных традиций благотворительности, создание условий для передачи опыта поколений и использования этого опыта в деятельности содружества с социальными партнерами школы, воспитание доброты, чуткости, сострадания.
- Работа библиотеки семейного чтения. Приобщая школьников и их семьи к совместному чтению как основному виду познавательной деятельности и форме проведения досуга, библиотека вырабатывает у детей потребность и привычку к чтению и пользованию библиотекой на протяжении всей жизни. Школьная библиотека должна давать представления и идеи, без которых

нельзя успешно функционировать в современном обществе, ориентированном на информацию и знания.

- Создание Центра гражданского образования «Школа навигаторов» на базе школы. Центр гражданского образования «Школа навигаторов» являются формой совместной деятельности участников образовательного процесса и местного сообщества, направленной на создание условий для усвоения правовых, политических, экономических знаний, формирования умений и навыков приобретение позитивного социального опыта, а также развития гражданских, правовых и социальных компетентностей у педагогов, обучающихся и их родителей, местных жителей. Целью работы Центра гражданского образования «Школа навигаторов» является формирование общественного сознания и активной жизненной позиции юного поколения граждан России.

В работе ЦГО «Школа навигаторов» используются различные технологии, в том числе игровая, проектная, информационная технологии, ролевая игра, тренинги. Формы и методы занятий также разнообразны: беседы, лекции, лекции с элементами беседы, занятия в интерактивном режиме, практические работы, тренировки, зачеты, тесты. Программа ЦГО

«Школы навигаторов» включает 10 специальностей, которые разделены на 4

модуля:

- «Гражданско-правовой» (включает изучение специальностей «Я - россиянин», «Я - политик», «Я - гражданин»);
- «Спортивно- оздоровительный» (включает изучение специальностей «Я - здоровый человек», «Я - спасатель»);
- «Экономико-географический» (включает изучение специальностей «Я - житель Земли», «Я - эколог», «Я - экономист»);
- «Развитие коммуникативных компетенций» (включает изучение специальностей «Я - лидер», «Я - навигатор Интернета»).

Изучение всех перечисленных специальностей позволяет получить разносторонние знания и умения, которые необходимы школьнику в повседневной жизни, а также заложит основу гражданского образования каждого конкретного ребенка. Освоение программы возможно по отдельным модулям. При посещении занятий одного отдельного модуля обучающийся получает зачет, а при прохождении всего курса (4 модулей) сертификат установленного ЦГО образца.

- Программа «Шаги навстречу» ориентирована на детей с девиантным поведением. Цель: предоставление школьникам возможности создания условий формирования позитивного самоотношения. Задачи: выработка адекватных навыков общения; формирование ценностных ориентаций и социальных навыков. Данная программа содержит пять основных блоков: диагностика обучающихся, индивидуальная работа с ребенком, работа с родителями, групповая работа с обучающимися, работа с классными руководителями.
- Работа социальной гостиной. Социальная гостиная - форма внеклассной работы с учащимися, находящимися в трудной жизненной ситуации. Целью работы «социальной гостиной» является оказание комплексной психолого-педагогической поддержки учащимся, помощи в возвращении учащихся, не посещающих занятия, в школу, их адаптация к жизни в обществе.

Основными задачами создания социальной гостиной являются:

- организация помещения для детей, куда дети могут приходить после занятий в школе;
- организация помощи в учебной, досуговой и игровой деятельности детей;
- оказание психологической помощи детям; выявление наиболее актуальных медицинских и социальных проблем детей и привлечение других служб к их разрешению;
- вовлечение родителей в решение проблем ребенка; содействие родителям в получении социальной и психологической помощи в социальных службах;

- выявление случаев высокого риска для жизни ребенка и принятие необходимых мер по его снижению, в т.ч. направление детей в социально-реабилитационные центры (приюты);
- создание оптимальных условий для организации развития творческих способностей ребенка при невозможности организации контроля со стороны родителей обучающихся;
- организация пребывания обучающихся в общеобразовательном учреждении для активного участия их во внеклассной работе.

Основными направлениями деятельности «социальной гостиной» являются: организация индивидуальной работы с учащимися, подготовка домашних заданий, проведение дополнительных занятий по предметам; психо-коррекционная и психопрофилактическая работа; включение учащихся в деятельность клубов, секций, кружков и других объединений по интересам.

- Работа клуба «Парус» - предполагает создание для старших школьников хорошей и интересной альтернативы их привычному (часто агрессивному) проведению досуга, создавая тем самым условия для первичной и вторичной профилактики асоциального поведения. Это позволяет многим ребятам найти пути выхода из создавшейся кризисной ситуации в их жизни. А помогут им в этом специалисты, которые будут осуществлять не воспитательную работу, а воспитательную деятельность, позволяющую не формировать, а стимулировать, поощрять, создавать благоприятные условия.

Цели:

- социально-педагогическое сопровождение самоопределения и самореализации детей и старших школьников;
- становление активной гражданской позиции детей и старших школьников;
- адаптация детей и старших школьников в обществе и подготовка их к самостоятельной жизни в этом обществе;
- создание системы интересного, разнообразного по формам и содержанию времяпрепровождения после уроков;
- оздоровление детей и старших школьников.

Задачи:

- профилактика рецидивов правонарушений детей и старших школьников, профилактика правонарушений в уличной среде, ресоциализация старших школьников, совершивших правонарушения;
- раннее выявление детей и старших школьников, относящихся к группам риска;
- воспитательное сопровождение старших школьников групп риска;
- организация экстренной психологической помощи детям и подросткам, которые оказались в кризисной жизненной ситуации;
- взаимодействие и сотрудничество с государственными, общественными и негосударственными учреждениями для развития работы городской системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;
- помощь в профессиональном самоопределении, формирование позитивного образа, будущего;
- создание благоприятных условий в потребности у воспитанников в здоровом образе жизни;
- развитие коллективистских и лидерских отношений; создание условий для самореализации школьников; целенаправленная организация досуговой деятельности; организация интересного полноценного общения ребят; развитие самостоятельности, ответственности за свою деятельность; выявление способностей и возможностей подростка; воспитание культуры поведения.

Важным условием социализации ребенка является формирование адекватной самооценки, создание ситуации успеха, признания достижений, учащихся другими участниками образовательного процесса. Обеспечению этих условий способствуют:

- Установление в школе стипендий спонсорами. Очень важно, что среди критериев для назначения стипендий не только отличная учеба, но и жизненная позиция ученика, проявление им особых умений в различных областях, защита чести школы.
- Проведение «Интеллектуального турнира» по всем предметам со 2 по 11 класс. Работа с одаренными детьми ведется с 1 класса, а особые успехи при изучении отдельных предметов постоянно поощряются. В конце года по

результатам «малых олимпиад» вручаются десятки наград (грамоты, книги). Кроме того, ярким показателем социализации учащихся является участие в интеллектуальных играх «Русский медвежонок», «Кенгуру», «Британский бульдог», «КИТ», «Эрудиты планеты», а также систематическое участие в школьных и региональных турнирах «Что?Где?Когда?» и «Брейн-ринг».

- Система оценивания играет важную роль в стимулировании школьного труда. Каждый ученик должен иметь свое электронное портфолио. Все классы имеют свое портфолио класса. В результате составляется портфолио школы.
- Рейтинговая оценка класса в ежегодном конкурсе «Класс года».
- Ежегодная научно-практическая конференция по вопросам социального проектирования. Выполняя творческий проект и защищая его на конференции, ученик приобретает многочисленные навыки и умения: мыслительные, презентационные, коммуникативные, поисковые, информационные и экспериментальные. Исходя из природной любознательности школьников, не стоит забывать, что сохранение исследовательского поведения учащихся является средством развития познавательного интереса, становления мотивации к учебной деятельности и успешной социализации личности ребенка в современном мире.

Принципиальное требование к оценке результатов социализации: фиксация не внешней «активности» школьника, не произносимых им слов, а его реальной социальной позиции, ее устойчивости и мотивированности, персональной включенности старших школьников в реальную позитивную социальную и социокультурную практику. Это - важнейший генеральный результат социализации учащихся старшего школьного возраста. Уровни планируемых результатов социализации школьника (личностное участие школьников в разных видах деятельности) включают персональный, школьный, уровень местного социума (муниципальный уровень), региональный (общероссийский, глобальный) уровень.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по реализации социально-педагогических условий социализации старших школьников из неполных семей в образовательной среде школы

По результатам проведенной опытно-практической работы было проведено контрольное исследование. Повторное проведение социометрического эксперимента показало положительную динамику процессов межличностного взаимодействия в группе испытуемых. Старшие школьники стали больше общаться между собой, круг общения расширился, начали формироваться новые межличностные контакты. Количество человек со статусом «предпочитаемые» увеличилось, «пренебрегаемых» стало меньше, группа со статусом «отверженные» после проведения работы отсутствует. Что касается детей из неполных семей, то социальный статусный состав данной группы кардинально не изменился. После проведенной работы один человек из категории «пренебрегаемые» перешел в категорию «предпочитаемые». Состав группы «лидеры» остался неизменным. Уровень благополучия взаимоотношений в данной группе вырос с 55 % до 70 % (табл.2, диаграмма 5).

Таблица 2

Динамика межличностного взаимодействия в коллективе старших школьников

	До		После	
	Кол-во чел.	в %	Кол-во чел.	в %
Лидеры	4	20	4	20
Предпочитаемые	7	35	10	50
Пренебрегаемые	8	40	6	30
Отверженные	1	5	-	0

В результате повторной диагностики, направленной на выявление уровня коммуникативных способностей старших школьников, мы получили следующие результаты: уровень развития коммуникативных способностей в группе испытуемых вырос по все показателям. Очень высокий уровень диагностирован у 15% респондентов; высокий уровень – у 35 % испытуемых; средний уровень – 35 % испытуемых; уровень ниже среднего – 10 % респондентов; низкий уровень – 5 % испытуемых (табл.3).

Таблица 3

Динамика развития коммуникативных способностей старших школьников

	До		После	
	Кол-во чел.	в %	Кол-во чел.	в %
Очень высокий уровень	2	10	3	15
Высокий уровень	3	15	7	35
Средний уровень	5	25	7	35
Уровень ниже среднего	5	25	2	10
Низкий уровень	5	25	1	5

Наглядно положительную тенденцию развития коммуникативных способностей детей старшего школьного возраста можно увидеть на диаграмме 6.

Итак, в результате нами отмечены позитивные изменения коммуникативных навыков старших школьников. Полученные в процессе работы навыки используются школьниками в повседневной жизни. Многие ребята стали более открытыми в общении, достаточно легко идут на контакт, сами активно пытаются завязать новые знакомства, и большинству это удается. Те, кто в начале были зажатые, боялись проявить себя, в конце стали смелее проявлять свою индивидуальность и эффективно контактировать с

окружающими. В некоторой степени это коснулось и детей из неполных семей.

Итак, в ходе исследования было выявлено, что в процессе социализации старших школьников, воспитывающихся в условиях неполной семьи имеются определенные особенности: дети, воспитывающиеся в условиях неполной семьи, имеют более низкий уровень социализации, чем их ровесники, живущие в полных семьях. Однако, при условии надлежащей, специально организованной работы по повышению эффективности процесса социализации данные особенности подлежат корректировке.

Выводы по главе 2

Целью опытно-практической работы было выявление особенностей социализации старших школьников, воспитывающихся в неполной семье, и реализация направлений работы по повышению эффективности процесса социализации детей. По результатам социометрического эксперимента можем отметить, что в данной группе преобладающим для детей является статус пренебрегаемых, это может говорить о том, что в данной экспериментальной группе сформировался определенный «костяк» класса, куда не допускаются остальные учащиеся. Что касается социального статуса в данной группе детей из неполных семей, то можем отметить, что из 6 человек четверо находятся в категории «пренебрегаемых», а двое – в категории «предпочитаемых, входя в «костяк» класса.

В результате исследования уровня коммуникативных и организаторских способностей, мы можем подвести итог: 25 % старших школьников в исследуемой группе обладают коммуникативными и организаторскими способностями ниже среднего. 15-25 % старших школьников обнаруживают средний уровень способности к коммуникации. Четвертая часть (25 %) исследуемой группы обладает низким уровнем коммуникативных и организаторских способностей и 25-35% детей обнаруживают высокий уровень коммуникационного взаимодействия. Анализируя результаты детей из неполных семей, отметим, что дети данной группы преимущественно демонстрируют результаты среднего уровня, ниже среднего и низкого уровней. Единственное исключение – это высокий уровень организаторских способностей у одного учащегося в сочетании со средним уровнем коммуникативных навыков.

Для определенных социометрических статусов в группе характерен определенный уровень коммуникативных способностей испытуемых. Существует зависимость между социальным статусом школьника в классном

коллективе, уровнем его способностей к коммуникации. Анализ результатов детей из неполных семей подтверждает выше описанную тенденцию. В социальную группу «пренебрегаемые» попали дети с низким уровнем коммуникативного развития и уровнем ниже среднего. Два человека, попавшие в категорию «предпочитаемые» характеризуются высоким и средним уровнем развития коммуникативных навыков.

В результате констатирующего эксперимента выявлено, что в данной группе испытуемых у большинства старших школьников не развиты коммуникативные навыки, обнаружена недостаточность навыков конструктивного межличностного общения, группа характеризуется относительным благополучием групповых межличностных отношений, что свидетельствует о недостаточной эффективности процесса социализации старших школьников.

По результатам проведенной опытно-практической работы было проведено контрольное исследование. Повторное проведение социометрического эксперимента показало положительную динамику процессов межличностного взаимодействия в группе испытуемых. Старшие школьники стали больше общаться между собой, круг общения расширился, начали формироваться новые межличностные контакты. Количество человек со статусом «предпочитаемые» увеличилось, «пренебрегаемых» стало меньше, группа со статусом «отверженные» после проведения тренинга общения отсутствует. Что касается детей из неполных семей, то социальный статусный состав данной группы кардинально не изменился. После проведенной работы один человек из категории «пренебрегаемые» перешел в категорию «предпочитаемые». Состав группы «лидеры» остался неизменным.

Итак, в ходе исследования было выявлено, что в процессе социализации старших школьников, воспитывающихся в условиях неполной семьи имеются определенные особенности: дети, воспитывающиеся в

условиях неполной семьи, имеют более низкий уровень социализации, чем их ровесники, живущие в полных семьях. Однако, при условии надлежащей, специально организованной работы по повышению эффективности процесса социализации данные особенности подлежат корректировке.

Заключение

Анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующие выводы:

Проведенный в исследовании анализ литературных источников, посвященных эффективности развития детей в семьях разного типа, приводит к выводу о наличии специфических особенностей формирования личности детей в неполной семье: проблемный характер физического и эмоционального развития, половой идентификации, а также усвоения социальных норм и формирования ценностных ориентаций. Результаты исследований свидетельствуют о том, что специфика жизнедеятельности неполной семьи продуцирует ряд факторов, негативно влияющих на формирование личностных качеств детей. Выявлены недостатки воспитательной позиции одиноких родителей, приводящие к издержкам социализации ребенка: дистанцирование родителя в ситуации потребности подростка в совете, помощи; стремление к незаслуженному оправданию проступков ребенка; низкий контроль; недостаточная поддержка стремлений ребенка к достижениям.

Дети из неполных семей демонстрируют более выраженные личностные проблемы, связанные с социализацией, а именно: трудности установления доверительных отношений со значимыми взрослыми (родителем, педагогом); недооценка получения школьного образования для личностного успеха; низкая культура досуга; коммуникативная беспомощность; профессиональная дезориентация. Следовательно, нуждаются в целенаправленной профессиональной помощи педагога. Также дети из неполных семей демонстрируют высокую зависимость от социального окружения, поскольку им свойственна низкая способность к личностному обособлению.

Целью опытно-практической работы было выявление особенностей социализации старших школьников, воспитывающихся в неполной семье, и реализация направлений работы по повышению эффективности процесса социализации детей. В результате констатирующего эксперимента выявлено, что в данной группе испытуемых у большинства старших школьников не развиты коммуникативные и организаторские навыки, обнаружена недостаточность навыков конструктивного межличностного общения, группа характеризуется относительным благополучием групповых межличностных отношений, что свидетельствует о недостаточной эффективности процесса социализации старших школьников.

По результатам проведенной опытно-практической работы было проведено контрольное исследование. Повторное проведение социометрического эксперимента показало положительную динамику процессов межличностного взаимодействия в группе испытуемых. Старшие школьники стали больше общаться между собой, круг общения расширился, начали формироваться новые межличностные контакты. Количество человек со статусом «предпочитаемые» увеличилось, «пренебрегаемых» стало меньше, группа со статусом «отверженные» после проведения тренинга общения отсутствует. Что касается детей из неполных семей, то социальный статусный состав данной группы кардинально не изменился. После проведенной работы один человек из категории «пренебрегаемые» перешел в категорию «предпочитаемые». Состав группы «лидеры» остался неизменным.

Итак, в ходе исследования было выявлено, что в процессе социализации старших школьников, воспитывающихся в условиях неполной семьи имеются определенные особенности: дети, воспитывающиеся в условиях неполной семьи, имеют более низкий уровень социализации, чем их ровесники, живущие в полных семьях. Однако, при условии надлежащей,

специально организованной работы по повышению эффективности процесса социализации данные особенности подлежат корректировке.

Список использованных источников и литературы

1. Алексеева М. Е., Иванова Н. Н. Роль отца в воспитании детей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 30. – С. 238–241.
2. Андриенко Е. В. Социальная психология: Учеб. пособие / Под ред. В.А.Сластенина. — М.: Альфа, 2000. — С. 40 — 89.
3. Видра Д. Помощь разведенным родителям и их детям: от трагедии к надежде. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2002. – 224с.
4. Воспитание детей в неполной семье. Пер. с чеш. / Общ. ред. Н.М. Ершовой. – М., 2011. – 206 с.
5. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика / Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. – М., 2010.
6. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для пед. вузов. - М.:Академия, 2011. – 624 с.
7. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений - СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
8. Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика / Практика глазами преподавателей и студентов: Пособие для студентов. – М., 2011.
9. Гурко Т.А. Вариативность представлений в сфере родительства // Социс. - 2009. - 10. - С. 90 - 97.
10. Доронова Т. А. Вместе с семьей. Пособие по взаимодействию детских образовательных учреждений с родителями. - М., 2013. – 194 с.
11. Дружинин, В. Н. Психология семьи : научное издание / В. Н. Дружинин. - 3-е изд. - М.; СПб. ;Н.Новгород ; Воронеж : Питер, 2007. - 176 с.
12. Логинова И. А. Специфика детско-родительских отношений // Семейная психология и семейная практика. - 2011. - № 4. - С. 77-79.

13. Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2012.— 256 с.
14. Кочетова Ю.А. Страхи современных школьников и их связь с особенностями детско-родительских отношений // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 77–87.
15. Кривос Ю. И. О месте понятия «социализация» в современной педагогике // Педагогика. — 2013. — № 5. — С. 11 — 22.
16. Кулагина, И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов.-М.: Юрайт, 2011.- 464 с.
17. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2010. – 348 с.
18. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – Санкт-Петербург : Речь, 2014. – 150 с.
19. Мамайчук И. Семейные отношения: психологический анализ и пути коррекции // Дошкольное воспитание. – 2013. - № 5. – С. 80-85.
20. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник.- М.: Академия, 2010.- 452 с.
21. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик // Под ред. В. А. Слостенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.

22. Никитин А. А. Зависимость тревожности мальчиков от проживания с отцом или матерью // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 36. – С. 6–10.
23. Немов Р.С. Психология. Учебное пособие для студентов высш. пед. учебн. завед. Кн. 2. Психология образования. 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 2013. - 569 с.
24. Овчарова Р. В. Справочная книга практического психолога- М.: ТЦ "Сфера", 2011. – 476 с.
25. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 512 с.
26. Петровский А., Петровский В. Всегда ли правы родители. Психология воспитания – М.: Изд-во «АСТ», 2013. – 211 с.
27. Практическая психология для педагогов и родителей /Под ред. Тутушкиной М.К. - СПб.: «Дидактика Плюс», 2010. - 518 с.
28. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособ. / Под ред. Силяева. - М.: Академия, 2012. – 419 с.
29. Петровский В.А., Полевая М.В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. С.44-49
30. Психология семьи: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.М. Прокопьева, М.Д, Находкина . – Якутск : Издательский дом СВФУ, 2013. – 144с.
31. Психология. Учебник для гуманитарных вузов/ Под общ. ред. В.Н. Дружинина - СПб.: Питер, 2002, - С. 326 – 333.
32. Пономарева Е. В. Ценность отцовства для современного мужчины // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 4. – С. 11–15.

33. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста -- СПб.: Питер, 2000.-- С. 50-85, 390-404.
34. Розум, С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб.: Речь, 2016.
35. Саенко Л. В. Социально-правовое регулирование семейных отношений: современное состояние, перспективы развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 1076–1080.
36. Смирнова Е.О., Быкова М.В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. – 2012. – № 3. С. 71-73.
37. Социальная педагогика / Под общей ред. М.А. Галагузовой. - М., 2012. – 367 с.
38. Сёмина М.В. Психолого-педагогические аспекты изучения семьи (учебно-методическое пособие). - Чита, Изд-во ЗабГПУ, 2005.-101с.
39. Семушина Н. Н., Кувалдина Е. А. Исследование особенностей социализации младших школьников из неполных семей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 70–72.
40. Тихонова Д. В. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 41–45.
41. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления. М., 2004.
42. Фомина Л. К. Понятие и типы детско-родительских отношений // Молодой ученый. - 2014. - №2. - С. 704-707.
43. Шишова Т. Трагедии неполных семей // Здоровье детей. – 2011. №1. - С. 17.

44. Шихирев П.Н. Современная социальная психология: Учеб. пособие для студ. вузов – М.: ИП РАН, 2002, С. 123 – 127.

Приложение 1

Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Ребята! Вы проучились вместе, в одном классе достаточно долго. За это время вы хорошо узнали друг друга, некоторые стали друзьями.

Представьте себе, что у вас скоро День рождения и родители разрешили вам пригласить домой только трех друзей из класса. Подумайте, кого бы вы пригласили и напишите фамилии этих ребят на листочке, под цифрами 1, 2, 3.

Результаты ответов переносятся на так называемые матрицы выбора. Их число соответствует числу критериев. Матрица выбора является основой для социометрического анализа. Для удобства обработки данных каждый член группы получает свой номер и далее на протяжении всех этапов эксперимента фигурирует под ним. При исследовании школьного класса номера учащимся присваиваются согласно алфавитного списка.

Обработка результатов социометрического изучения группы осуществляем следующим образом: в заготовленных социометрических таблицах, мы фиксируем выборы детей. Потом осуществляем подсчет выборов, полученных каждым ребенком, и находим взаимные выборы, которые подсчитываем и записываем.

Следующий этап работы – определение диагностических показателей социометрического исследования и их интерпретация. В качестве таковых выступают:

а) социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений.

Статус ребенка определяется числом полученных им выборов. Дети могут быть отнесены в зависимости от этого к одной из 4-х статусных категорий:

- 1 – «лидеры» - 5 и более выборов,
- 2 – «предпочитаемые» - 3-4 выбора,
- 3 – «пренебрегаемые» - 1-2 выбора,
- 4 – «отверженные» - 0 выборов.

1 и 2 статусная группы являются благоприятными. Исходя из этого, мы можем знать насколько благоприятен статус каждого ребенка в группе.

б) уровень благополучия взаимоотношений (УБВ). Если большинство детей группы оказывается в благоприятных (1 и 2) статусных категориях, УБВ определяется как высокий, при одинаковом соотношении - как средний, при преобладании в группе детей с неблагоприятным статусом - как низкий, означающий неблагополучие большинства детей в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками;

в) индекс изолированности (ИИ). Группу можно считать благополучной, если в ней нет изолированных, или их число достигает 5-6%, менее благополучной, если ИИ = 15-25%;

г) половая дифференциация взаимоотношений.

Матрица выбора

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

Для проведения исследования необходимо подготовить вопросник КОС и лист для ответов (см. Приложение 2). Испытуемым раздают бланки для ответов и зачитывают инструкцию: «Вам нужно ответить на все предложенные вопросы. Свободно выражайте свое мнение по каждому вопросу и отвечайте так: если Ваш ответ на вопрос положителен (Вы согласны), то в соответствующей клетке листа ответов поставьте плюс, если же Ваш ответ отрицателен (Вы не согласны) - поставьте знак минус. Следите, чтобы номер вопроса и номер клетки, куда вы запишете свой ответ, совпадали. Имейте в виду, что вопросы носят общий характер и не могут содержать всех необходимых подробностей. Поэтому представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, на некоторые вопросы Вам будет трудно ответить. Тогда постарайтесь дать тот ответ, который Вы считаете предпочтительным. При ответе на любой из этих вопросов обращайтесь внимание на его первые слова. Ваш ответ должен быть точно согласован с ними. Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Нам важен не конкретный ответ, а суммарный балл по серии вопросов».

При обработке результатов следует сопоставить ответы испытуемого с дешифратором и подсчитать количество совпадений отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям.

Дешифратор

Коммуникативные склонности:

- положительные ответы 1-го столбца;
- отрицательные ответы - вопросы 3-го столбца.

Организаторские склонности:

- положительные ответы - вопросы 2-го столбца;
- отрицательные ответы - вопросы 4-го столбца.

Затем необходимо вычислить оценочные коэффициенты коммуникативных (K_k) и организаторских (K_o) склонностей как отношения количества совпадающих ответов по коммуникативным склонностям (K_k) и организаторским склонностям (K_o) к максимально возможному числу совпадений (20), по формулам

$$K_k = K_x/20$$

$$K_o = O_x/20$$

При анализе полученных результатов учитывались следующие параметры:

1. Испытуемые, получившие оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.
2. Испытуемым, получившим оценку 2, коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего.
3. Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей.
4. Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.
5. Испытуемые, получившие высшую оценку 5, обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативности и организаторских склонностей.

Инструкция: «Вам нужно ответить на все предложенные вопросы. Свободно выражайте свое мнение по каждому вопросу и отвечайте так: если Ваш ответ на вопрос положителен (Вы согласны), то в соответствующей клетке листа ответов поставьте плюс, если же Ваш ответ отрицателен (Вы не согласны) — поставьте знак минус. Следите, чтобы номер вопроса и номер клетки, куда вы запишете свой ответ, совпадали. Имейте в виду, что вопросы носят общий характер и не могут содержать всех необходимых подробностей. Поэтому представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, на некоторые вопросы Вам будет трудно ответить. Тогда постарайтесь дать тот ответ, который Вы считаете предпочтительным. При ответе на любой из этих вопросов обращайтесь внимание на его первые слова. Ваш ответ должен быть точно согласован с ними. Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Нам важен не конкретный ответ, а суммарный балл по серии вопросов».

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими
Вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то из Ваших

товарищей?

4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?
6. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?
8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от них?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вы включаетесь в новую для Вас компанию?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиваться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
 16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей, обязательств?
 17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
 18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
 19. Раздражают ли Вас окружающие люди, и хочется ли Вам побыть одному?
 20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
 21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
 22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удается закончить начатое дело?
 23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
 24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
 25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?

26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли Вы, что Вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую Вам компанию?
30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе в школе?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято Вашими товарищами?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомую Вам компанию?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?
39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Бланк ответов

Имя, фамилия _____

1		2		3		4	
5		6		7		8	

9		10		11		12	
13		14		15		16	
17		18		19		20	
21		22		23		24	
25		26		27		28	
29		30		31		32	
33		34		35		36	
37		38		39		40	

Приложение 3

Матрица выбора детей подросткового возраста

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

20														3	1				2	+
Число полученных выборов	2	3	5	1	5	8	4	1	1		4	3	3	2	8	2	3	1	1	4
Число взаимных выборов			1		2	2	3				1	1	1	1	2			1	1	2

Приложение 4

Результаты социометрического эксперимента

№ п/п	Количество выборов	Социометрический статус
1	2	пренебрегаемый
2	3	предпочитаемый
3	5	лидер
4	1	пренебрегаемый
5	5	лидер
6	8	лидер
7	4	предпочитаемый
8	1	пренебрегаемый
9	1	пренебрегаемый
10	-	отверженный
11	4	предпочитаемый
12	3	предпочитаемый
13	3	предпочитаемый
14	2	пренебрегаемый
15	8	лидер
16	2	пренебрегаемый
17	3	предпочитаемый
18	1	пренебрегаемый
19	1	пренебрегаемый
20	4	предпочитаемый

Результаты диагностики коммуникативных и организаторских способностей

№ п/п	Шкалы	
	Кол-во совпадений по шкале коммуникативных способностей	Кол-во совпадений по шкале организаторских способностей
1	13	12
2	13	14
3	14	16
4	9	10
5	18	16
6	18	15
7	13	14
8	10	9
9	10	13
10	9	9
11	12	15
12	14	17
13	13	14
14	10	12
15	14	15
16	10	13
17	9	12
18	9	10
19	10	9
20	13	17

Оценочные коэффициенты и шкальные оценки в группе испытуемых

	Кол-во совпадений по але	Оценочный коэффициент	Шкальная оценка	Кол-во совпадений по их	Оценочный коэффициент	Шкальная оценка
1	13	0,65	3	12	0,60	2
2	13	0,65	3	14	0,70	3
3	14	0,70	4	16	0,80	4
4	9	0,45	1	10	0,50	1
5	18	0,90	5	16	0,80	4
6	18	0,90	5	15	0,75	4
7	13	0,65	3	14	0,70	3
8	10	0,50	2	9	0,45	1
9	10	0,50	2	13	0,65	2
10	9	0,45	1	9	0,45	1
11	12	0,65	3	15	0,75	4
12	14	0,70	4	17	0,85	4
13	13	0,65	3	14	0,70	3
14	10	0,50	2	12	0,60	2
15	14	0,70	4	15	0,75	4
16	10	0,50	2	13	0,65	2
17	9	0,45	1	12	0,60	2
18	9	0,45	1	10	0,50	1
19	10	0,50	2	9	0,45	1
20	13	0,65	3	17	0,85	4

Уровень коммуникативных и организаторских способностей в группе испытуемых

	Кол-во совпадений по шкале	Коэффициент	Оценочный	Шкальная оценка	Уровень коммуникативных способностей	Кол-во совпадений по шкале	Коэффициент	Оценочный	Шкальная оценка	Уровень организаторских способностей
1	13	0,65	3		средний	12	0,60	2		ниже среднего
2	13	0,65	3		средний	14	0,70	3		средний
3	14	0,70	4		высокий	16	0,80	4		высокий
4	9	0,45	1		низкий	10	0,50	1		низкий
5	18	0,90	5		очень высокий	16	0,80	4		высокий
6	18	0,90	5		очень высокий	15	0,75	4		высокий
7	13	0,65	3		средний	14	0,70	3		средний
8	10	0,50	2		ниже среднего	9	0,45	1		низкий
9	10	0,50	2		ниже среднего	13	0,65	2		ниже среднего
10	9	0,45	1		низкий	9	0,45	1		низкий
11	12	0,65	3		средний	15	0,75	4		высокий
12	14	0,70	4		высокий	17	0,85	4		высокий
13	13	0,65	3		средний	14	0,70	3		средний
14	10	0,50	2		ниже среднего	12	0,60	2		ниже среднего
15	14	0,70	4		высокий	15	0,75	4		высокий
16	10	0,50	2		ниже среднего	13	0,65	2		ниже среднего
17	9	0,45	1		низкий	12	0,60	2		ниже среднего
18	9	0,45	1		низкий	10	0,50	1		низкий
19	10	0,50	2		ниже среднего	9	0,45	1		низкий
20	13	0,65	3		средний	17	0,85	4		высокий

Приложение 8

Зависимость социометрического статуса в коллективе от уровня развития коммуникативных способностей

		Уровень коммуникативных способностей	Уровень организаторских способностей	Социометрический статус
1	Игорь Г.	средний	ниже среднего	пренебрегаемый
2	Володя Д.	средний	средний	предпочитаемый
3	Елена Л.	высокий	высокий	лидер
4	Юра З	низкий	низкий	пренебрегаемый
5	Рома Л.	очень высокий	высокий	лидер
6	Саша П.	очень высокий	высокий	лидер
7	Володя П.	средний	средний	предпочитаемый
8	Артур С.	ниже среднего	низкий	пренебрегаемый
9	Глеб С.	ниже среднего	ниже среднего	пренебрегаемый
10	Саша С.	низкий	низкий	отверженный
11	Стас Ш.	средний	высокий	предпочитаемый
12	Эдик Ш.	высокий	высокий	предпочитаемый
13	Алена Б.	средний	средний	предпочитаемый
14	Лена З.	ниже среднего	ниже среднего	пренебрегаемый
15	Оксана К.	высокий	высокий	лидер
16	Светлана К.	ниже среднего	ниже среднего	пренебрегаемый
17	Ира К.	низкий	ниже среднего	предпочитаемый
18	Юля Г.	низкий	низкий	пренебрегаемый
19	Лена Ш.	ниже среднего	низкий	пренебрегаемый
20	Маша Я.	средний	высокий	предпочитаемый