

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Рассматривается специфика социализации детей-сирот в условиях детского дома с использованием методики экспресс-диагностики состояния социальной запущенности. Общая характеристика социальных качеств детей-сирот младшего и среднего школьного возраста характеризуется социально-педагогической запущенностью, которая усугубляется в ходе дальнейшего процесса социализации в условиях детского дома на фоне авторитарно-гиперсоциализирующего отношения педагога.*

**Ключевые слова:** социализация, сироты, общение, поведение.

*A. Kabardieva*

## SOCIALIZATION OF ORPHANS OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL AGE

*The results of the study of socialization of orphans staying in the boarding schools are presenting. The research is based on the express-diagnostics of social retardation. It is argued that the main characteristics of social qualities of orphans of primary and secondary school age are rooted in the social pedagogical retardation induced by the authoritarianism of the educator the boarding school conditions.*

**Keywords:** socialization, orphans, communication, behavior.

В соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка, Семейным кодексом РФ, Федеральным законом «Об опеке и попечительстве № 48-ФЗ от 24.04.2008 г., каждый ребенок имеет право жить и воспитываться в семье. Однако в отношении детей-сирот это право сталкивается с объективными трудностями в реализации, вызванными отсутствием родителей по различным объективным причинам.

В связи с этим процесс социализации такого ребенка приобретает качественное своеобразие в зависимости от того, в каких условиях он воспитывается — в условиях дома ребенка, дома-интерната, замещающей семьи, при усыновлении или опекунов.

В нашем исследовании мы постарались изучить специфику социального развития детей-сирот на разных возрастных этапах в условиях дома-интерната в младшем школьном возрасте и в подростковом.

Процесс социального развития личности протекает в двух направлениях: постепенная ориентировка в системе социальных

ценностей, существующих на данный момент в обществе через персонифицированную систему личностных смыслов, и формирование социального самоопределения и социальной идентичности [9].

В современной психолого-педагогической литературе социальное развитие личности рассматривается через категорию «социализация», первоначально появившаяся в системе философского и социально-психологического знания (в отечественной науке — в трудах Б. Г. Ананьева (1969), Г. М. Андреевой (1996), С. С. Батенина (1989), И. С. Кона (1984, 1988), Б. П. Парыгина (1999), Р. М. Шамионова (2002)) [1; 2; 13; 14; 25; 28].

В настоящее время термин «социализация» прочно вошел в категориальный аппарат педагогики и активно используется различными авторами (О. Н. Козлова, А. В. Мудрик, А. И. Мищенко, П. О. Омарова и З. З. Гасанова, В. А. Слостенин и В. П. Каширин и др.) [12; 19; 20; 21; 22; 23; 27].

По мнению О. Н. Козловой, социализация является составной частью образовательного процесса, поскольку представляет собой результат воспитательных воздействий на личность [12].

Однако Н. Ф. Голованова отмечает, что в современной отечественной педагогике все больше приходит осознание, что воспитание, хотя и представляет собой относительно целенаправленное вмешательство в жизнедеятельность ребенка, все же является лишь частью процесса социализации, в ходе которого в течение всей жизни осуществляется развитие личности. При этом воспитание создает практическую среду для социализации, расширяя ее материальное и духовное содержание, в то же время подпитываясь жизненным социальным опытом ребенка [10].

В работах таких ученых-педагогов, как А. А. Бодалев, В. А. Караковский и Л. И. Новикова (1991), Б. М. Бим-Бад и А. В. Петровский (1996), А. В. Мудрик (1990, 1997), В. В. Краевский (2001), Ю. И. Кривов (2003), П. О. Омарова и З. З. Гасанова (2008), прослеживается представление о социализации как о процессе избирательного усвоения индивидом многофакторных стихийных и специально организованных воздействий, что позволяет говорить о соотношении процессов социализации и воспитания как целого и части [6; 7; 15; 16; 20; 21; 23; 24]. Выступая контекстом воспитания, социализация в то же время немаловажна без передачи социального опыта старшими поколениями младшим.

Основным институтом социализации и воспитания выступает семья [23]. Однако в отношении детей-сирот ситуация иная — отсутствие родителей изменяет социальную ситуацию развития [24].

В числе факторов, отрицательно влияющих на процесс социализации детей-сирот, являются многочисленные нарушения общения, отмечаемые многими исследователями [4; 8; 11; 17; 18].

Л. М. Шипицина (2003) считает, что интеграция воспитанников домов-интернатов

для детей-сирот в современное общество предполагает социализирующее взаимодействие трех векторов влияния: воздействия общества на личность ребенка (включая создание специфической социально-педагогической ситуации), активной роли ребенка в формировании собственных социально-психологических качеств и совершенствования системы социальных отношений в обществе (особенно применительно к выпускникам интернатов) [11].

Как указывает А. А. Архипова (2005), на первый план выдвигается проблема подготовки таких детей к самостоятельной жизни в обществе, то есть их интеграция в окружающий социум [3].

Для исследования социально-психологических качеств детей-сирот нами было проведено обследование по методике комплексной экспресс-диагностики состояния социально-педагогической запущенности детей (МЭДОС) по Р. В. Овчаровой (2005).

Методика МЭДОС предполагает независимую характеристику социально-психологического состояния ребенка педагогом по следующим шкалам:

- свойства самосознания;
- свойства общения;
- свойства учебной деятельности (мотивация учения, учебно-познавательная активность, целенаправленность и осознанность учения);
- общая тревожность (семья, школа);
- воспитательный микросоциум (семья, школа);
- достоинства ребенка.

В модифицированном варианте были исключены субшкала «семья» и шкала «достоинства ребенка», а также внутри шкал исключены вопросы, напрямую связанные с семейным положением ребенка.

Полученные экспериментальные данные были подвергнуты количественному и качественному анализу. В эксперименте приняло участие 20 педагогов Махачкалинского дома-интерната для детей-сирот, которые оценивали 120 детей младшего и среднего

школьного возраста (вторые-третьи классы и шестые-восьмые классы).

Результаты свидетельствуют о том, что для всех возрастных категорий детей-сирот, принимавших участие в исследовании, характерны некоторые особенности, отличающие их от детей из обычных семей.

По субъективной оценке педагогов, практически 64% младших школьников и подростков, воспитывающихся в интернате для детей-сирот, проявляют неприятие своего физического «Я», в то время как для детей из семьи с возрастом наблюдается тенденция к улучшению самооценки в отношении своего тела (от 34% в младшем школьном возрасте — к 22% в среднем школьном возрасте).

При этом наблюдается гендерная специфика в проявлениях этого параметра. Девочки, учащиеся во вторых-третьих классах, чаще проявляют негативное восприятие своего тела (91,6%), чем мальчики (50%). В шестых-восьмых классах картина существенно изменяется. Уже только у 20% девочек и 68% мальчиков имеется отрицательное отношение к собственному телу.

Можно прийти к выводу, что изначальное отрицание физического «Я», характерное для младших школьников, в подростковом возрасте претерпевает существенные изменения: девочки начинают лучше воспринимать свое тело в отличие от мальчиков, что в целом обуславливает их более высокую самооценку, чем самооценка мальчиков.

Возможно, этому способствует еще и специфика физического развития в пубертатном возрасте: девочки приобретают более округлые формы, появляется плавность в движениях, в то время как у мальчиков наблюдаются угловатость и нескладность, конечности удлиняются по сравнению с телом, и общий облик становится несколько дисгармоничным. В то же время у взрослых отмечается более доброжелательное отношение к девочкам и некоторая настороженность по отношению к мальчикам-подросткам.

Следующим исследуемым нами параметром стала идентификация с полом. Наши экспериментальные данные свидетельствуют о том, что для детей-сирот характерны нарушения гендерной самоидентификации. В нашей выборке 13% девочек и 17% мальчиков младшего школьного возраста проявляют признаки отсутствия идентификации с полом.

С возрастом эта ситуация коренным образом меняется: нарушения полоролевой идентификации отмечаются у 27% мальчиков-сирот и у 12,5% девочек-сирот. Это позволяет сделать вывод о том, что у мальчиков, воспитывающихся в условиях детского дома, где основной контингент взрослых составляют женщины и нет образцов мужского поведения, чаще возникают трудности в осознании своей гендерной роли. Если в младшем школьном возрасте идентификация с полом чаще ассоциируется с внешними половыми признаками, то для подростков на первый план во многих случаях выходит социальная роль, способы поведения. В условиях детского дома мальчику сложнее определить нормативное полоролевое поведение, нежели девочке, которая постоянно наблюдает относительно большее количество женщин (педагогов, психологов, медсестер, поварих и т. д.).

По мнению педагогов, 25% девочек-сирот младшего школьного возраста и 29% мальчиков проявляют признаки социальной неприспособленности, в подростковом возрасте — 75% девочек и 77% мальчиков, принимавших участие в исследовании.

Постепенно увеличивающаяся к подростковому возрасту социальная неприспособленность детей-сирот является закономерным отражением нарушения процесса социализации ребенка, вызванного отсутствием родителей и семьи. Чем младше ребенок, тем меньше дезадаптивных признаков он демонстрирует. К подростковому возрасту в условиях пубертата и связанных с ними психофизиологических изменений социальная неприспособленность становится

ся все более выраженной, проявляясь в различных формах социально-дезадаптивного поведения.

При этом значительные изменения претерпевают самооценка и уровень притязаний детей, воспитывающихся в условиях детского дома. Если во вторых-третьих классах наблюдается низкий уровень притязаний и заниженная самооценка у 33% девочек и 79% мальчиков, то в шестых-восьмых классах практически у всех детей, принимавших участие в исследовании, отмечаются нарушения по изучаемым параметрам.

Эти данные соотносятся с нашим выводом о том, что в условиях отсутствия семьи нарушения социализации приводят к развитию признаков социальной дезадаптации, в том числе и в блоке личностных изменений.

Таким образом, изучая свойства самосознания детей-сирот младшего и среднего школьного возраста, мы пришли к выводу о наличии нарушений социализации, проявляющихся в нарастающей с возрастом социальной неприспособленности детей, в низком уровне притязаний и в неадекватной самооценке, в неприятии своего физического «Я».

Исследование свойств общения по методике «МЭДОС» позволило прийти к выводу о том, что практически у 97% девочек младшего школьного возраста и у 75% мальчиков педагоги отмечают выраженную потребность в признании, которая возрастает к подростковому периоду, 100% девочек и 88% мальчиков.

Низкая коммуникативная активность и неудовлетворенность в общении в исследуемой выборке была зафиксирована у 13% девочек младшего школьного возраста и у 21% мальчиков, в подростковом возрасте — у 38% девочек и 27% мальчиков. Эти данные несколько противоречат сложившемуся в психологии представлению о большей коммуникативности и адаптивности девочек. Однако вероятным объяснением может быть следующее: в подростко-

вом возрасте возрастает интерес к общению с противоположным полом, при этом окружающие сверстники мужского пола в силу влияния ряда объективных факторов не реализуют свою гендерную роль, что и приводит к неудовлетворенности в общении.

В выборке детей-сирот отмечается высокий процент детей с низким социальным статусом, подверженных отвержению окружающих: 20% всех учащихся вторых-третьих классов (независимо от пола), а также 63% девочек и 46% мальчиков подросткового возраста.

Несмотря на отклонения в процессе социализации детей-сирот в условиях детского дома, их поведение в младшем школьном возрасте в целом отличается наличием социальной рефлексии и достаточным уровнем социальной адекватности (у 80% младших школьников, принимавших участие в исследовании). Однако чем старше ребенок и сложнее и разнообразнее спектр нормативных социальных реакций, тем чаще проявляются признаки социальной неадекватности поведения и слабой социальной рефлексии.

Это приводит к формированию защитно-компенсаторного поведения (в младшем школьном возрасте — у 21% выборки и в среднем — у 67%). Повышенная агрессивность и враждебность, нарастающие к подростковому возрасту, перестают носить ситуативный характер и трансформируются в признаки социальной дезадаптации.

Экспериментальное изучение свойств учебной деятельности по методике «МЭДОС» показывает, что для детей-сирот характерны нарушения мотивации учения, которые у мальчиков в обеих возрастных группах выражены больше, чем у девочек. Соответственно в младшем школьном возрасте у девочек — 27%, у мальчиков — 67%. В подростковом возрасте у девочек — 50%, у мальчиков — 91%.

Это закономерно отражается на познавательной активности ребенка. В начальной

школе нарушения в этом блоке представлены у 47% девочек и 78% мальчиков. В подростковом возрасте — у 75% девочек и 82% мальчиков.

Причинами такого состояния могут быть не только нарушения мотивации учения и другие факторы, такие как нарушения психофизического развития и несформированность целенаправленности и осознанности учения, которые у мальчиков встречаются чаще, чем у девочек (54% мальчиков и 20% девочек — в начальной школе, а также 96% мальчиков и 75% девочек в шестых-восьмых классах).

Нарушения свойств учебной деятельности у детей-сирот приводят к росту учебной тревожности (40% девочек и 54% мальчиков младшего школьного возраста, а также 25% девочек и 36% мальчиков среднего школьного возраста). Как показывают результаты исследования, с возрастом учебная тревожность снижается, хотя все равно остается весьма высокой.

Отсутствие семьи осложняется и неблагоприятным фоном воспитательного микросоциума. Явная социально-педагогическая запущенность приводит к неприятию такого ребенка педагогами. Практически 51% детей-сирот младшего школьного возраста и 53% подростков испытывают не-

приятное отношение со стороны учителей школы-интерната.

При этом основным типом отношения педагога к ребенку выступает авторитарно-гиперсоциализированный (71% младших школьников и 90% подростков). Таким образом, стремление педагогов в какой-то мере компенсировать детям-сиротам отсутствие родителей приводит к тому, что они перестают доверять ребенку в социальном отношении и стремятся решать его проблемы, лишая тем самым необходимого уровня социальной самостоятельности и адаптированности.

В ходе проведенного исследования мы пришли к выводу о том, что общая характеристика социальных качеств детей-сирот младшего и среднего школьного возраста в большинстве случаев отражает состояние социально-педагогической запущенности, которое усугубляется в ходе дальнейшего процесса социализации в условиях детского дома на фоне авторитарно-гиперсоциализирующего отношения педагога.

На наш взгляд, своевременная разработка социально-коррекционного индивидуально-маршрута для каждого воспитанника детского дома позволит частично снизить последствия неблагоприятной социальной ситуации развития такого ребенка.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1969. 339 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 1996. 375 с.
3. Архипова А. А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации: Дис. ... канд. пед. наук. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 187 с.
4. Байтингер И. Е. Некоторые проблемы социализации воспитанников детских домов // Дети — Молодежь — Общество. Челябинск, 1998. С. 103–104.
5. Батенин С. С. Факторы развития человеческой субъективности. Л.: ЛГПИ, 1989. 143 с.
6. Бим-Бад Б. М., Петровский А. В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1.
7. Бодаев А. А., Караковский В. А., Новикова Л. И. Психолого-педагогические проблемы воспитания в современных условиях // Педагогика. 1991. № 5.
8. Виноградова Е. В. Особенности межличностных отношений в детских домах и школах-интернатах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1992. 18 с.
9. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4. С. 5–242.
10. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
11. Дети социального риска и их воспитание / Под ред. Л. М. Шипициной. СПб.: Речь, 2003. 144 с.
12. Козлова О. Н. Введение в теорию воспитания. М.: Интерпракс, 1994. 206 с.
13. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее формирование. М.: Политиздат, 1984. 335 с.

14. *Кон И. С.* Ребенок и общество. М.: Наука, 1988. 269 с.
15. *Краевский В. В.* Воспитание или образование? // Педагогика. 2001. № 3.
16. *Кривов Ю. И.* О месте понятия «социализация» в современной педагогике // Педагогика. 2003. № 2. С. 11–12.
17. *Маллаев Д. М., Омарова П. О. и др.* Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот. Махачкала: Юпитер, 2002. 104 с.
18. *Маллаев Д. М., Омарова П. О., Салихова К. А.* Особенности гендерной социализации детей-сирот младшего школьного возраста // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. 2008. № 4. С. 27–38.
19. *Мищенко А. И.* Введение в педагогическую профессию. Новосибирск: НГПИ, 1991. 145 с.
20. *Мудрик А. В.* Введение в социальную педагогику. М.: ИПП, 1997. 368 с.
21. *Мудрик А. В.* Время поисков и решений. М.: Просвещение, 1990. 189 с.
22. *Мудрик А. В.* Социализация и воспитание. М.: Сентябрь, 1997. 96 с.
23. *Омарова П. О., Гасанова З. З.* Семья как институт социализации и воспитания // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск. 2008. № 4. С. 173–186.
24. *Омарова П. О., Гасанова З. З.* Использование проективной методики «Дерево» в диагностике дефицитарной социальной ситуации развития // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск, 2009. № 7. С. 247–255.
25. *Парыгин Б. П.* Социальная психология. СПб.: СПбГУП, 1999. 591 с.
26. Психическое развитие детей-сирот / Под ред. Л. М. Шипициной. СПб.: МИСиР, 1996. 48 с.
27. *Сластенин В. А., Каширин В. П.* Психология и педагогика. М.: Academia, 2001. 447 с.
28. *Шамионов Р. М.* Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе ее социализации: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2002. 46 с.

#### REFERENCES

1. *Anan'ev B. G.* Chelovek kak predmet poznaniya. L.: LGU, 1969. 339 s.
2. *Andreeva G. M.* Social'naja psihologija. M.: Aspekt-Press, 1996. 375 s.
3. *Arhipova A. A.* Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej, ostavshihsja bez popechenija roditel'ej, v processe socializacii: Dis. ... kand. ped. nauk. SPb.: RGPU im. A. I. Gercena, 2005. 187 s.
4. *Bajtinger I. E.* Nekotorye problemy socializacii vospitannikov detskih domov // *Deti — Molodezh' — Obshchestvo*. Cheljabinsk, 1998. S. 103–104.
5. *Batenin S. S.* Faktory razvitija chelovecheskoj subjektivnosti. L.: LGPI, 1989. 143 s.
6. *Bim-Bad B. M., Petrovskij A. V.* Obrzovanie v kontekste socializacii // *Pedagogika*. 1996. № 1.
7. *Bodalev A. A., Karakovskij V. A., Novikova L. I.* Psihologo-pedagogicheskie problemy vospitaniya v sovremennyh uslovijah // *Pedagogika*. 1991. № 5.
8. *Vinogradova E. V.* Osobennosti mezhlichnostnyh otnoshenij v detskih domah i shkolah-internatah: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1992. 18 s.
9. *Vygotskij L. S.* Pedologija podrostka // *Sobr. soch.: V 6 t. M., 1984. T. 4. S. 5–242.*
10. *Golovanova N. F.* Socializacija i vospitanie rebenka. SPb.: Rech', 2004. 272 s.
11. *Deti social'nogo riska i ih vospitanie / Pod red. L. M. Shipicinoj.* SPb.: Rech', 2003. 144 s.
12. *Kozlova O. N.* Vvedenie v teoriju vospitaniya. M.: Interpraks, 1994. 206 s.
13. *Kon I. S.* V poiskah sebja. Lichnost' i ee formirovanie. M.: Politizdat, 1984. 335 s.
14. *Kon I. S.* Rebenok i obshchestvo. M.: Nauka, 1988. 269 s.
15. *Kraevskij V. V.* Vospitanie ili obrazovanie? // *Pedagogika*. 2001. № 3.
16. *Krivov Ju. I.* O meste ponjatija «socializacija» v sovremennoj pedagogike // *Pedagogika*, 2003. № 2. S. 11–12.
17. *Mallaev D. M., Omarova P. O. i dr.* Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej-sirot. Mahachkala: Jupiter, 2002. 104 s.
18. *Mallaev D. M., Omarova P. O., Salihova K. A.* Osobennosti gendernoj socializacii detej-sirot mladshego shkol'nogo vozrasta // *Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2008. № 4. S. 27–38.
19. *Mishchenko A. I.* Vvedenie v pedagogicheskiju professiju. Novosibirsk: NGPI, 1991. 145 s.
20. *Mudrik A. V.* Vvedenie v social'nuju pedagogiku. M.: IPP, 1997. 368 s.

## ПСИХОЛОГИЯ

---

21. *Mudrik A. V.* Vremja poiskov i reshenij. M.: Prosveshchenie, 1990. 189 s.
22. *Mudrik A. V.* Socializacija i vospitanie. M.: Sentjabr', 1997. 96 s.
23. *Omarova P. O., Gasanova Z. Z.* Sem'ja kak institut socializacii i vospitanija // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. Novosibirsk, 2008. № 4. S. 173–186.
24. *Omarova P. O., Gasanova Z. Z.* Ispol'zovanie proektivnoj metodiki «Derevo» v diagnostike deficitarnoj social'noj situacii razvitija // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. Novosibirsk, 2009. № 7. S. 247–255.
25. *Parygin B. P.* Social'naja psihologija. SPb.: SPbGUP, 1999. 591 s.
26. Psihicheskoe razvitie detej-sirot / Pod red. L. M. Shipicinoj. SPb.: MISiR, 1996. 48 s.
27. *Slastenin V. A., Kashirin V. P.* Psihologija i pedagogika. M.: Academia, 2001. 447 s.
28. *Shamionov R. M.* Vneshnie i vnutrennie determinanty lichnosti v processe ee socializacii: Avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. Jaroslavl', 2002. 46 s.