МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Прикладная психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

Бакалаврская работа
на тему:

«Профессиональная деятельность родителей как предиктор социализации ребенка в младшем школьном возрасте»

Студент _____ Ефимова Лариса Геннадиевна
подпись

Руководитель _____ Тарасова Е.М.
подпись

Нормоконтролер _____ Карманова Т.М.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 14.05.2018 №11)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2018

Содержание

Введение…….3

Глава 1. Анализ научной литературы по проблеме исследования

1.1. Общая характеристика понятия «социализация»……7

1.2. Проблема социализации в разных аспектах научного знания…….....10

1.3. Особенности социализации детей младшего школьного возраста……...22

1.4. Семья как институт социализации ребенка……...32

Глава 2. Изучение показателей социализации детей младшего школьного возраста с учетом типа профессиональной принадлежности их родителей

2.1. Описание процедуры и методов исследования…….41

2.2. Анализ диагностических данных……46

Выводы…….63

Заключение……..66

Список используемых источников……67

Приложение……72

Введение

В младшем школьном возрасте ребенок входит в новые для него условия жизнедеятельности. Меняется характер его взаимодействия с окружающими. Он становится субъектом собственной деятельности, которая является ведущей для его развития - учебная. В школе ребенок осваивает множество новых для него правил, норм, он активно осваивает социальную среду. Процесс социализации принимает новый вектор.

К процессу социализации младшего школьника относится не только то, что он усваивает благодаря школе, но и то, что было заложено семьей, родителями и то, что принято ребенком как свое собственное.

Семья является главным социальным фактором, влияющим на становление личности ребенка.

Семья обладает серьезными преимуществами в социализации личности благодаря психологической атмосфере близости и эмоциональной зависимости. Частота и непосредственность эмоциональных контактов детей и родителей имеют огромное значение. К настоящему времени в науке и практике сформировалось четкое убеждение, что особенности отношений в семье являются важным фактором, формирующим характер ребенка и особенности его поведения [33].

Значение семьи и ее влияние на ребенка объясняется, прежде всего, тем, что семья является первичным институтом социализации детей, а также значимостью близких взрослых ребенка в силу его биологической и психологической зависимости от них [30].

Семейные установки влияют на отношение ребенка к школе, принятие ее правил и норм Гармоничное сочетание (даже при отсутствии совпадения) ценностных ориентаций и установок семьи и образовательного учреждения облегчает интериоризацию школьниками норм и эталонов, положительного

отношения к ним и, тем самым, детерминирует процесс школьной социализации [12].

Изучением конкретных механизмов влияния социально-экономического статуса семьи на развитие ребенка занимался Дж. Конелл, который отнес доход семьи к наиболее значимым факторам академической успешности. В его работах образование родителей является важнейшим предиктором развития детей. С. Сирин показал умеренно выраженную, но устойчивую тенденцию к снижению корреляций между социально-экономическим статусом и учебной успешностью детей. Одним из хорошо изученных фактов является связь между высоким уровнем образования родителей и успешным речевым и когнитивным развитием ребенка. Последнее происходит за счет более сложной и разнообразной родительской речи и высокой ценности познавательной активности в семье [49].

Семью можно рассматривать в качестве модели и формы базового жизненного тренинга личности. Социализация в семье происходит как в результате целенаправленного процесса воспитания, так и по механизму социального научения [42]. Сам процесс социального научения также идет по двум основным направлениям. С одной стороны приобретение социального опыта идет в процессе непосредственного взаимодействия ребенка с родителями, братьями и сестрами, а с другой - социализация осуществляется за счет наблюдения социальной деятельности других членов семьи, прежде всего родителей.

В современной психолого-педагогической литературе выделены следующие критерии социализированности младшего школьника:

- когнитивно-рефлексивный, основными показателями которого являются: потребность, готовность и способность к познавательной деятельности; способность к самонаблюдению и самоанализу; способность к адекватной реакции к меняющимся ситуациям; способность планировать свою деятельность и прогнозировать ее результаты;

- коммуникативный, включающий навыки взаимодействия; умение сотрудничать, эмпатию и толерантность;

- практический, выражающийся в самостоятельной деятельности;

- ценностно-смысловой, основными показателями которого являются сформированные нравственные качества, обеспечивающие социально одобряемое поведение [25, с. 156].

Успех социализации ребенка во многом зависит от воспитательного потенциала семьи, который представляет собой комплекс условий и средств, определяющих педагогические возможности семьи. Этот комплекс включает материальные и бытовые условия, численность и структуру семьи, характер отношений между его членами, а также жизненный опыт, образование и профессиональные качества родителей. В проведенном нами исследовании изучался тип профессиональной деятельности родителей как предиктор социализации ребенка в младшем школьном возрасте. Есть данные исследований, свидетельствующих о том, что на детей оказывает влияние не только характер родителей и их манера воспитания, но еще и их профессия [15]. Так, например, более строго воспитывают своих детей военные, сотрудники МВД и т.д. Командная модель и жесткая дисциплина проецируется и на внутрисемейные отношения. А вот в семьях представителей творческих профессий дети с самого рождения живут в атмосфере искусства. Профессиональная принадлежность родителей оказывает на ребенка и опосредованное и непосредственное влияние.

Целью исследования стало изучение показателей социализации детей младшего школьного возраста с учетом типа и видов профессиональной деятельности их родителей для использования полученных данных в консультативной работе педагога-психолога по вопросам развития и воспитания детей этой возрастной группы.

Объект исследования - показатели процесса социализации детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – изучение показателей социализации детей младшего школьного возраста с учетом типа и видов профессиональной деятельности их родителей.

Гипотеза: существуют различия в показателях социализации детей младшего школьного возраста, связанные с типом и видом профессиональной деятельности их родителей. Эти различия проявляются в когнитивно-рефлексивных, коммуникативных и практических навыках детей.

В соответствии с целью были определены следующие **задачи** исследования:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме социализации детей младшего школьного возраста;

2. Подобрать комплекс психодиагностических методик, направленных на изучение отдельных показателей социализации детей младшего школьного возраста;

3. Систематизировать и проанализировать данные исследования, интерпретировать полученные результаты и сформулировать выводы.

Когнитивно-рефлексивные показатели социализации испытуемых диагностировались с помощью методики экспертной оценки невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой и субтеста «Понятливость» из теста В. Векслера. Коммуникативные показатели изучались с помощью опросника личностного, социального, эмоционального развития ребенка (опросник PSED). Практические показатели, выражающиеся в самостоятельной деятельности, изучались с помощью Карты проявлений самостоятельности и Карты проявлений инициативности А.М. Щетининой.

В исследовании приняли участие 27 младших школьников, учеников 1-го класса. Диагностические процедуры проводились в середине III четверти по окончании нормативных сроков периода адаптации детей к школе.

Глава 1. Анализ научной литературы по проблеме исследования

1.1. Общая характеристика понятия «социализация»

Социальное развитие - процесс вхождения ребенка, человека в социальную действительность. Этот процесс можно рассматривать как часть общего психического развития человека. Но именно процесс постоянного взаимодействия человека со своим социальным окружение является «двигателем» всех сфер его психического развития.

Становление человека в качестве субъекта социального мира рассматривается в психологии с разных, отличающихся друг на друга позиций. Л.С. Выготский писал о том, что ребенок рождается уже социальным существом [10]. С самого рождения ребенок окружен многообразным, сложно структурированным социальным миром. Это мир, без которого он не может существовать и который относится к нему как к своему потенциальному будущему. Даже в действиях с предметами заложен социальный способ их использования.

В ходе развития отношения ребенка с социумом меняются. Постепенно расширяется круг его общения, в игре он познает разные социальные роли. Вместе с тем, у ребенка начинают складываться первые представления о себе как о части социального мира. Он осознает себя как ребенок своих родителей, как носитель определенного пола, как член детской группы и т.д. Социальное пространство постигается ребенком в системе ролевых взаимосвязей, различных правил поведения и культурных норм. В процессе освоения ребенком социокультурных норм и правил происходит формирование его ценностно-нормативной системы.

Главными проводниками ребенка в социальный мир являются родители, которые сначала обеспечивают удовлетворение его базовых потребностей, определяющих характер социализации в детстве - потребность

в безопасности и активном взаимодействии. В ходе удовлетворения этих потребностей формируются другие, уже более сложные и носящие социальный характер.

Таким образом, процесс социализации ребенка включает в себя две стороны, первая из которых позволяет ему ориентироваться в системе существующих социальных ролей, а вторая направлена на формирование структур индивидуального самосознания. Вторая линия развития связана с процессом социального самоопределения и становления социальной идентичности личности. Основой этих процессов является активное включение ребенка в различные социальные общности.

Понятие социализации является областью исследования многих наук и, поэтому, имеет множество определений.

В социологии процесс социализации трактуется как процесс накопления людьми социального опыта и формирования социальных установок, сообразных их социальным ролям.

В социальной психологии наиболее популярно определение социализации Г.М. Андреевой: «Социализация - это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях), процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [2, с. 215].

Некоторые ученые считают невозможным отделение термина «социализация» от процесса социального развития. Социализация является не только процессом социальной ориентировки и усвоения норм, но и процессом активного преобразования, а также применения ранее усвоенных социальных ролей, ценностей, норм и правил поведения. Таким образом, понятие социализации значительно шире понятия «социальное развитие».

Если взять за основу определение социализации, данное Г.М. Андреевой, это понятие можно разделить на две стороны. Одна из сторон процесса - усвоение социального опыта. Это характеристика того, как среда воздействует на человека. Другая сторона характеризует воздействие человека на среду в процессе его деятельности. Эта сторона включает в себя процессы преобразования, произвольности субъекта, построения определенной стратегии деятельности.

В этих двух процессах социализации выделяют еще и отдельные аспекты.

Социализацию можно рассматривать, как инкультуризацию и интернализацию - усвоение человеком ценностей, задаваемых культурой, моделей поведения. Процесс интернализации представляет собой действие механизмов усвоения социального опыта, его содержания.

Социализацию рассматривают также как адаптацию, когда анализируются возможные результаты этого процесса. В процессе социализации человек создает образ окружающего мира, и формирует представление о самом себе как о части этого мира. Это представление имеет определение социальной идентичности.

В процессе социализации участвуют социальные институты, отдельные люди и группы. Их называют агентами социализации. Основными агентами социализации принято считать семью, образовательные институты и средства массовой информации.

Самым первым и самым главным институтом социализации является семья. В семье ребенок приобретает первые навыки взаимодействия, знакомится с первыми социальными ролями, усваивает основные нормы и ценности. Семья сочетает в себе черты структурного элемента общества - макросреды и малой группы - микросреды. Как часть макросреды, семья является проводником ребенка в культуру. В семье усваиваются моральные

ценности и различные стереотипы общества. Влияние семьи как микросреды, связано с ее составом и качеством взаимоотношений ее членов.

Основная роль семьи заключается в обеспечении безопасной, эмоционально-поддерживающей и предсказуемой социальной среды. Именно в таких условиях у ребенка зарождается и развивается его собственная активность.

Образовательные учреждения как институт социализации отличается выраженным целенаправленным характером. Их деятельность направлена на воспроизводство существующего социального строя. Влияние на процесс социализации образовательных институтов опосредуется деятельностью профессиональных социализаторов – воспитателей, учителей. Следует учитывать гораздо большую степень формальности и, следовательно, значительно меньшую эмоциональную значимость межличностного взаимодействия с ребенком в образовательных учреждениях по сравнению с семьей.

В эпоху информационного общества средства массовой информации являются одним из важнейших агентов социализации. Информация является самостоятельным ресурсом, который определяет процессы духовного производства и социальную стратификацию. В следствие возрастающей активности потоков информации в современном мире, расширяются возможности непосредственного активного участия человека в этом процессе и, соответственно, возможности для конструирования своей социальной идентичности.

1.2. Проблема социализации в разных аспектах научного знания

Существует множество подходов и концепций процесса социализации, по-разному объясняющих этот процесс.

Проблема социализации в психологии и социологии активно изучалась в рамках французской научной школы. В ее рамках сформировались два основных направления, которые изучали процессы взаимодействия человека и общества. Эмиль Дюркгейм стал основателем «социологизма», а Габриэль де Тард - «психологизма».

На позиции Э. Дюркгейма оказала влияние позитивистская концепция О. Конта и идеи Г. Спенсера. По мнению Дюркгейма общество представляет собой особую реальность, которую нельзя свести к простой сумме сознаний входящих в него индивидов. Реальность эта основана на коллективных представлениях, например, право, мораль, религия. Эти представления существуют независимо от индивидуальной воли, они задаются человеку извне. Процесс присвоения представлений носит неизбежный характер. Дюркгейм рассматривал общество как высшую надындивидуальную сущность, которая является источником нравственности и позволяет человеку стать самим собой, разделив социальные нормы и ценности общества. Социализация выполняет функцию подготовки человека к выполнению определенных функций. «Социализация - это процесс формирования ребенка как социального существа, развитие тех качеств и свойств его личности, которые необходимы как для общества в целом, так и для конкретной среды, к которой он непосредственно принадлежит. Социализированная личность - это личность, умеющая подчинять индивидуальные интересы общественным» [18, с. 253]. Ведущая роль в процессе социализации принадлежит воспитанию, с помощью которого создается социально желательный тип человека, соответствующий потребностям общества.

Таким образом, по Дюркгейму социальная реальность детерминирует сознание и поведение человека, влияние же индивидуальной реальности признается им вторичным. Индивидуализация человека протекает в заданных обществом рамках. Вместе с тем, в процессе социализации общество не

подавляет врожденные инстинкты, но задает направление развития личности, стремясь тем самым сделать человека своей частью. Дюркгейм указывал на важную роль взрослого окружения ребенка, которые являются посредниками между ним и обществом. Ребенок в процессе социализации принимает требования общества, в результате чего приспосабливается к окружающему миру и овладевает способностью к осуществлению социальных ролей.

В рамках научного знания, получившего название «психологизм», Габриэль де Тард изучал проблему межличностного взаимодействия и его социально-психологических механизмов. Он рассматривал общество как продукт взаимодействия людей, который образуется через передачу ими друг другу верований, убеждений, идей. В процессе адаптации – основном механизме социализации человек как усваивает нормы и общества, так и вырабатывает отношение к ним. Как основной механизм социализации Тард рассматривал подражание внешним образцам.

Французская научная школа повлияла на исследования в рамках постнеклассической психологии.

Альтернативой «социологизма» и «психологизма» в объяснении механизмов взаимодействия человека и общества является концепция социологической психологии Питера Людвига Бергера и Томаса Лукмана. По их мнению общество создается благодаря деятельности индивидов, которые обладают знанием в виде субъективных значений или коллективных представлений. Бергер и Лукман рассматривают социализацию как последовательное вхождение индивида в общество. Основными механизмами социализации являются усвоение реальности и идентификация с другими людьми. Исследователи подчеркивали значимость как когнитивного, так и эмоционального компонентов.

Весь процесс социализации Бергер и Лукман разделили на первичную и вторичную. Первичная социализация связана с вхождением ребенка в мир

взрослых, вторичная - с вхождением уже социализированного индивида в новые общественные институты.

В ходе первичной социализации у ребенка появляется возможность идентифицировать себя определенным образом, а также формировать образ обобщенного другого. Основным инструментом социализации является речь. Условием успешной первичной социализации является эмоциональная идентификация со значимыми другими.

В процессе вторичной социализации человек овладевает новыми социальными ролями и идентифицируется с ними. Условием успешной вторичной социализации является взаимная индентификация в группе общения.

Бергером и Лукманом были проанализированы черты успешной и неуспешной социализации. Успешная предполагает согласованность объективной и субъективно реальности, а неуспешная имеет место быть, когда эти два мира находятся в отношении асимметрии. Одной из основных причин неуспешной социализации является противоречие между первичной и вторичной социализацией.

Идеи Бергера и Лукмана повлияли на создание концепции социального конструктивизма, одним из авторов которой является Кеннет Герген.

К Герген рассматривал социализацию как процесс конструирования человеком реальности, в результате которого у человека формируется картина мира и себя. Герген обращал внимание на множественность Я-конструкций. Успешность социального функционирования индивида он связывал с уровнем грамотности и обоснованности презентации человеком различных вариантов своего Я.

Анри Тэшфел, автор концепции социальной идентичности, продолжил идею построения индивидуальной картины мира. Он изучал взаимодействие между человеком и происходящими социальными изменениями. По его мнению, изменение индивида влечет за собой изменение социального

окружения, а изменяя социальное окружение индивид изменяется сам. Процесс социализации А. Тэшфел рассматривал как сочетание двух взаимосвязанных аспектов - осознание человеком своей принадлежности к группе и построение образа Я. Процесс осознания индивидом своей принадлежности проходит несколько стадий. На первой происходит выделение существенных характеристик различных социальных групп и построение из устойчивых образов. Вторая стадия – стадия социальной идентификации, т.е. выбора человеком определенной группы. На следующей стадии происходит осознание человеком различий между группами, на четвертой- социальной дискриминации [20, с. 256].

Для вхождения в социум человеку необходимо, во-первых, нахождение той группы, ценности и нормы которой он хочет и может разделить. У него вырабатывается определенное эмоциональное отношение к этой группе и в процессе взаимодействия с ней создается уникальный образ Я как компонент социального мира. Анри Тэшфел полагал, что включенность в группу позволяет человеку воспринимать мир как более стабильный.

Поведение человека в социуме регулируется его Я-концепцией, которая складывается из межличностного и межгруппового взаимодействия. Я-концепция, в свою очередь, состоит из двух видов идентичности - социальной и личностной. Социальная идентичность складывается на основе восприятия индивидом себя как члена определенных групп, личностная - на основе осознания человеком своих физических, интеллектуальных и нравственных черт. Успешность социализации напрямую зависит от когнитивных процессов [30].

Идеи Э. Дюркгейма были продолжены в теории социальных представлений, созданной Сержем Московичи.

В соответствии со взглядами С. Московичи социальные представления являются основой общественного сознания, в котором взаимодействуют убеждения, идеологические взгляды, знания, наука. Эти представления

имеют социальное происхождение и носят принудительный на человека характер [30]. Вхождение в социум означает принятие индивидом системы значений и символов данного общества, при этом подчеркивается связь между социальным и культурно-историческим развитием. Культура формируется в общении, а принципы общения определяются социальными отношениями. Процесс социализации является одновременно и обезличиванием, и расширением социального контекста жизни индивида. По мере вхождения человека в социум, происходит расширение его социальных связей. Но расширение связей уменьшает их прочность. В ходе социализации удовлетворение потребностей зависит от возрастающего количества людей. Поэтому по мере увеличения социализированности человек утрачивает личные интересы в пользу общих желаний.

Таким образом, в постнеклассическом направлении психологии социализация рассматривается как процесс, в ходе которого происходит создание субъективного образа мира, а также частично и самой реальности. Представители этого направления указали на возможность изучения социального влияния через анализ таких структур индивидуального самосознания, как Я-концепция, социальной и персональной идентичности [30].

Существует множество чисто психологических направлений, объясняющих процесс социализации во взаимосвязи человека и общества.

Рассмотрим трактование процесса социализации в рамках психоаналитической концепции.

В основе объяснения социализации в рамках психоаналитического направления лежит идея приобретения человеком контроля над своими инстинктивными побуждениями. Инстинкты по своей природе не являются социальными. Так как они не могут быть удовлетворены в социуме, человеку приходится приспосабливаться. З. Фрейд разработал модель личности, состоящую из трех элементов: Оно (Id), Я (Ego), и Сверх_Я (Super-Ego). Id

находится в бессознательном, содержит энергию, которая стремится к разрядке и направляет человеческую деятельность. Социализацию Фрейд отождествляет с интернализацией Super-Ego - моральных ценностей и норм поведения. Сначала ребенок соотносит свои поступки с ожиданиями ближайшего взрослого окружения, ориентируется на то, что взрослые считают хорошим или плохим поведением. По мере расширения социального мира Super-Ego увеличивается путем усвоения норм и правил, существующих в новых социальных общностях. Благодаря ему осуществляется контроль человеком за своим поведением, которое он выстраивает в соответствии с правилами общества. В психоанализе социализация рассматривается как результат смещения сексуальной потребности от одного объекта к другому в зависимости от требований общества.

В теории Эрика Эриксона социализация рассматривается с точки зрения Ego. Эриксон понимал Эго как основу поведения человека. Главным результатом процесса социализации Эриксон считал достижение идентичности, представляющей собой синтез социальной и личностной идентичностей. Развитие идентичности происходит на протяжении всей жизни и этот процесс состоит из восьми последовательных стадий. Внутри каждой из них разрешается кризис, когда человеком делается выбор между хорошей и плохо приспособляемостью к социуму. От того, как разрешается кризис зависит последующее развитие человека.

Американский психоаналитик и психолог Карен Хорни, представительница неофрейдизма, акцентировала значение воздействия окружающей социальной среды на формирование личности. Она подчеркивала огромное влияние социального окружения и культурных условий на процесс социализации личности, особую роль при этом отводила отношениям между родителями и ребенком. По ее мнению здоровая и полноценная личность формируется при сочетании условий удовлетворения

физиологических потребностей и психологической потребности в безопасности.

Анна Фрейд особую роль в процессе социализации отводила Ego. Впервые за историю психоанализа она предприняла попытки рассмотреть роль воспитания в социализации и развитии личности. При этом А. Фрейд не ограничивает зависимость ребенка от мира только влиянием родителей. Она включает туда и других взрослых.

Во второй половине прошлого века в русле психоанализа родились целые школы, у которых имелись свои взгляды на процесс социализации. Так, например, А. Кардинер отмечал особое влияние общественных установлений, обычаев, к которым отнес первичные институции - семью, дисциплинарные требования, сексуальные табу, способы добывания средств к существованию, и вторичные институции - религию, фольклор, ритуалы [30].

Дональд Вудс Винникотт, Джон Боулби и Рене Шпиц писали о ведущей роли матери в процессе развития.

Марио Якоби утверждал, что процесс социализации определяется во многом качеством взаимодействия родителей с ребенком. Родители социализируют ребенка уже тогда, когда сознательно или бессознательно реагируют на одни невербальные сигналы ребенка, а другие пропускают. Результатом может стать ощущение общности или чувство изоляции.

Несмотря на разность мнений, социализацию в рамках психоанализа можно определить как внешний процесс вхождения ребенка в заданные обществом рамки. Главное значение в этом процессе отводится детству и характеру отношений ребенка с матерью.

Иной взгляд на отношения между обществом и индивидом предлагают представители направления социального научения.

По представлениям бихевиористов формирование личности происходит под влиянием внешнего окружения, а не внутренних

психических явлений. Социализация является результатом опыта, накопленного в процессе изучения и усвоения моделей поведения. Б.Ф. Скиннер рассматривает процесс социализации как оперантное научение. В том случае, когда последствия поведения благоприятны для человека, вероятность такого поведения в будущем усиливается. Оперантное научение состоит в повторении подкрепленного поведения и подкрепление является главным механизмом социализации. С помощью подкрепления ребенок усваивает социально одобряемые формы поведения.

А. Бандура рассматривает социализацию как приобретение навыков поведения, как научение через наблюдение, когда основой формирования поведения выступают наблюдаемые образцы. Ориентирами служат когнитивные образы, формирующиеся в ходе наблюдения той или иной поведенческой модели. Такой механизм позволяет сокращать время на формирование нужной реакции, избегая множества ошибок.

В теории Дж. Роттера понятие «социализация» не использовалось. Этот процесс рассматривался как научение путем взаимодействия с другими людьми. По мнению Роттера типам поведения можно научиться только в социальных ситуациях, во взаимодействии с другими людьми. Он рассматривал значимость подкрепления, определяя ее как степень, с которой человек при равной вероятности успеха предпочитает одно подкрепление другому. Этим объясняется различие оценок людей важности деятельности и ее результатов.

Дж. Герберт Мид рассматривал социализацию через модель межличностных отношений ребенка, которые тот усваивает в процессе общения с другими людьми, в том числе в игре. Человек ценит себя в той мере, в какой его ценят другие и наоборот, утрачивает свое достоинство в той мере, в какой испытывает пренебрежительное отношение к себе со стороны окружающих [30].

Т. Шибутани связывает социализированность со способностью человека участвовать в согласованных действиях с другими людьми на основе существующих норм. В этом процессе происходит усвоение форм поведения, дающих возможность для успешной адаптации к существующим условиям жизни. Усвоенные формы сохраняются и становятся для человека ориентиром по отношению к миру. Люди повторяют успешные действия и приспосабливаются к ситуациям, в которых они находятся.

Таким образом, процесс социализации в бихевиоризме определяется как приобретенный опыт, набор усвоенных моделей поведения. Главным фактором признается внешнее окружение и действия человека с другими людьми. Усвоение и повторение определенных типов поведения зависит от получаемого подкрепления.

Рассмотрим изучение проблемы социализации в отечественной психологии.

В середине XIX века к проблеме социализации обратился К.Д. Кавелин, который указал на зависимость между развитием сознания человека и социальными условиями жизни. Сам термин «социализация» был введен Н.О. Лосским, связавшим проблему социализации и индивидуализации с проблемой свободы воли.

Начиная с XX века и до настоящего времени исследования социализации в отечественной психологии условно делятся на следующие три периода:

1. В период с начала до середины XX века процесс социализации рассматривался только как адаптация к нормам и правилам группы. Следует отметить, что тогда подчеркивался приоритет коллектива над личностью. Высшая степень социализации рассматривалась как умение подчиняться коллективу и его правилам. Считалось, что только коллектив воспитывает высокий тип личности.

2. С середины до конца XX века в работах многих отечественных психологов начинает использоваться термин «социализация». Но существуют некоторые различия в определениях разных авторов. Б.Д. Парыгин подчеркивал многогранность этого процесса и предпочитал отделять социализацию от вопросов воспитания. В этот же период существовали разные мнения по поводу продолжительности процесса социализации. Н.В. Андреенкова полагала, что она завершается приблизительно к 25 годам. С точки зрения Парыгина, социализация является постоянным процессом. Факторами социализации, по его мнению, являются семья, а также формальные и неформальные группы-членства.

С конца XX века по настоящее время появляются новые идеи и направления в изучении процесса социализации. Г.М. Андреева подчеркивает двусторонность этого процесса. с одной стороны это усвоение социального опыта, воздействие среды на человека, с другой - воздействие человека на среду, осуществляемое через его деятельность Г.М. Андреева рассматривает такие основные сферы социализации, как деятельность, общение и самосознание. В этих сферах происходит становление личности человека, которое длится на протяжении всей его жизни. Этим автором выделены также и стадии социализации: дотрудовая, трудовая и послетрудовая. Каждая из них имеет свои характерные особенности и значение. Что касается институтов социализации, то они рассматриваются с учетом стадии. На дотрудовой стадии институтами социализации являются семья, дошкольные учреждения, школа, группы сверстников, вуз. На трудовой - трудовой коллектив, на послетрудовой - общественные организации. В контексте современности учитывается также влияние СМИ, а также интернета.

Факторы социализации, как условия, в которых она проходит, подробно рассмотрены А.В. Мудриком. Его классификация включает три группы - макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы. К макрофакторам

относится мир в целом, общество, которые определяют общие законы развития и воспитания людей. К мезофакторам относятся этнокультурные условия, среда проживания. Микрофакторы включают в себя институты социализации, в которые человек непосредственно включен. По мнению А.В. Мудрика сложность социализации связана с несовпадение норм и правил, декларируемых в разных институтах социализации.

Другое современное направление изучения процесса социализации связано с рассмотрением особого значения социальных переживаний человека в процессе социализации. При этом особое внимание уделяется роли индивидуальных факторов (Т.Д. Марцинковская). Социальные переживания в этом направлении определяются как отдельный аспект эмоциональных переживаний, опосредованные социальными эталонами, к которым относятся ценности, принятые в социуме, значимые исторические события, произведения искусства и традиции. Эти эталоны являются ведущими механизмами социализации.

В современной отечественной психологии активно рассматривается вопрос об индивидуальных стилях и формах социализации. в работах Т.В. Костяк индивидуальная форма социализации характеризуется как понятие, объединяющее особенности психодинамики ребенка и специфики социальной ситуации его развития, которая предполагает развитие личностной активности, направленной на самореализацию в социально заданном контексте и проявляется в эмоциональном отношении к нормам и ценностям, которые транслируются обществом [30]. Показателем успешной социализации является эмоциональное принятие общественных эталонов.

Сегодня в психологии продолжается разработка проблемы социализации, изучаются социальные переживания, как один из основных механизмов социализации, рассматриваются вопросы об индивидуальном стиле социализации как о комплексе индивидуальных способов вхождения ребенка в социум.

1.3. Особенности социализации детей младшего школьного возраста

С началом регулярного обучения в школе происходит совершенствование произвольной эмоциональной регуляции поведения ребенка. У него появляются навыки анализа собственного поведения - рефлексии. Ребенок научается смотреть на себя, на свои поступки со стороны. Постепенно поведение ребенка перестает быть непосредственным, нарастает осознанность своих действий и поступков. В младшем школьном возрасте активно формируется внутренний план действий. У ребёнка появляется способность представить последствия своих действий, не приводя их в исполнение.

Еще одной психологической особенностью младшего школьного возраста является динамичность процесса формирования нравственных представлений. В целом, уровень нравственного развития младшего школьника характеризуется мерой усвоения им моральных норм, составляющих основу нравственной саморегуляции, формирующих у ребенка нравственную мотивацию, собственную нравственную позицию [43]. Нравственные представления дошкольников характеризуются нравственным максимализмом, когда ребенок имеет категоричные представления о добре, зле, справедливости, убежден в их незыблемости и неизменности. У младшего школьника происходит переход к нравственному релятивизму. Ребенок начинает понимать относительность своих нравственных представлений, признает право другого на свою точку зрения.

Все эти новообразования в конечном итоге сводятся к возникновению нового уровня самосознания, обусловленного овладением разных способов произвольной саморегуляции. Младший школьник начинает осознавать себя в системе человеческих отношений. У него появляется переживание себя как существа социального.

Новый для ребенка вид деятельности - учебной - предполагает постоянное оценивание со стороны окружающих и определяет положение школьника среди них. От этого зависит его внутренняя позиция, его эмоциональное благополучие. Роль взрослого на этом этапе развития ребенка - это роль организатора его жизни, прежде всего тех ее сторон, которые связаны с овладением нового вида деятельности, а также способами общения и критериями оценок поступков и качеств личности [43].

Несомненно, для процесса социализации детей младшего школьного возраста огромное значение имеет личность учителя, которая наиболее ярко проявляется в стиле его педагогического общения. Учитель создает благоприятную или неблагоприятную обстановку не только для обучения, но и для развития личности ученика.

К базовым условиям успешности социализации ребёнка в условиях школьного обучения относится создание следующих условий:

- обеспечение психологического комфорта в классном коллективе;

- обеспечения конструктивного взаимодействия педагогов и родителей;

- построение отношений партнёрского сотрудничества и готовности работать в социально-ориентированном процессе [43].

При работе с младшими школьниками нужно создать педагогические и социально-психологические условия, позволяющие учащимся начальной школы овладеть навыками социализации.

Рассмотрим особенности социализации детей младшего школьного возраста.

В младшем школьном возрасте ребенок присваивает социальные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе, осваивает систему социальных ожиданий и ценностные ориентации. В то же время он осознает, что отличается от других, переживает свою уникальность и стремится утвердить себя среди взрослых и сверстников.

Широкое социальное пространство, в котором находятся дети этого возраста, включает их сверстников, родителей, учителей и других взрослых. По мере расширения социального пространства происходит и расширение переживаний, которое открывает детям сложности взаимоотношений людей, а также учит поведению, какого от них ожидает их окружение и общество в целом. Такие переживания становятся базой для формирования у детей моральных ориентиров и суждений.

Развитие личности младшего школьника рассмотрено в разных психологических направлениях.

З. Фрейд описывал этот период, как латентный, когда бессознательные импульсы уходят на задний план. Благодаря этому дети направляют свою энергию на построение отношений со сверстниками, творчество, освоение приписанных культурой обязанностей.

Э. Эриксон в центр развития личности ребенка ставил психосоциальные факторы. Психосоциальный конфликт чувства компетентности и чувства неполноценности выступает в теории Эриксона основным событием этого возраста. Движущим фактором развития является процесс обучения, во время которого энергия ребенка расходуется на приобретение новых знаний, умений и навыков. Развитие имеет два варианта. Если ребенок добивается успеха, его образ Я пополняется чувством компетентности и пониманием того, что к достижению желаемых результатов приводит трудолюбие. Если ребенок попадает в зону неуспешности, возможно появление чувства неполноценности, которое продолжается до тех пор, пока не произойдет компенсация успехом в других видах деятельности, которые ценятся не только ребенком, но и окружающими.

Представители когнитивистского направления Ж. Пиаже и Л. Колберг сосредоточили свое внимание на формировании у ребенка представлений о своей личности и представлений о справедливости и несправедливости, о

плохом и хорошем, правильным и неправильным. Они также изучали влияние Я-концепции ребенка на его поведение.

Большой вклад в понимание того, как происходит научение в этом возрасте конкретным формам поведения в семье и в группе сверстников внесла теория социального научения. В этот возрастной период дети все чаще выбирают в качестве моделей поведения своих сверстников, что играет важную роль в развитии их личности. В рамках теории социального научения были открыты закономерности научения определенным формам поведения в различных социальных ситуациях [30].

Процесс социализации активизируется в связи с развитием у ребенка Я-концепции и уточнением самооценки.

У младших школьников формируются все более устойчивые представления о себе. Они лучше осознают навыки, которыми они обладают и это влияет на организацию всего их поведения. Расширяется видение не только своих интеллектуальных, физических и личностных характеристик, но осознаются и особенностей других людей. Это происходит в процессе постоянного сравнения ребенка в рамках симметричного общения, т.е. общения со сверстниками. Я-концепция ребенка является своего рода «фильтром», с помощью которого оценивается собственное поведение и поведение других людей. Однако, Я-концепция в этом возрасте не всегда адекватна.

В младшем школьном возрасте самооценка детей в большой степени зависит от успехов в школе. Самооценка представляет собой циклический и, даже, замкнутый процесс. Если у детей есть уверенность в своих способностях, они достигают успеха. При этом, достижение успеха влияет на рост самоуважения. Также обстоит дело и с низко самооценкой: из-за нее дети зачастую не могут добиться успеха и одновременно, в связи с отсутствием успехов самооценка продолжает падать [30].

Успехи в других сферах деятельности, таких, как спорт или искусство влияют на самооценку. Несомненно сильное влияние на самооценку детей оказывает положительное отношение окружающих – родителей, учителей и сверстников.

Центральное место в процессе социализации в младшем школьном принадлежит социальному познанию – формированию знания и представлений о мире своих социальных взаимодействий с окружающими. Ребенок учится решать сложные ситуации в процессе взаимодействия с другими людьми, учится разбираться в вопросах справедливости, осваивает гендерные стереотипы. У него постепенно формируется осознание того, по каким принципам и правилам существует общество и как люди взаимодействуют между собой. В младшем школьном возрасте ребенок предпринимает попытки осмыслить свой жизненный опыт как единое целое. Он освобождается от эгоцентристской позиции, что позволяет ему принимать и понимать поступки и чувства других людей.

Процесс социального познания включает в себя несколько аспектов.

Это, во-первых, догадки и предположения о мыслях, чувствах и действиях других людей. Ребенок этого возраста уже понимает, что мысли другого человека могут не совпадать с его собственными. К концу младшего школьного возраста ребенок уже представляет себе содержание и ход мыслей другого человека. При этом он осознает, что остальные люди делают примерно то же самое и с его мыслями. До конца подросткового возраста продолжается процесс уточнения социальных выводов.

Второй аспект связан с пониманием ребенком социальной ответственности. Это понимание выражается в накопленных знаниях о честности, справедливости, об обязательствах, налагаемых дружбой. Окружающие ребенка люди осуществляют действия контроля и оценки, Правильное поведение в присутствии взрослого отражает этот этап морального развития.

Еще один аспект социального познания заключается в понимании социальных предписаний – традиций, обычаев. Первое время это происходит лишь в форме прямолинейного исполнения, в дальнейшем же повышается осмысленность их соблюдения.

Рассмотрим моральное развитие детей младшего школьного возраста. Моральное сознание в этом возрасте не ограничивается простым запоминанием правил, к этому процессу подключаются и самостоятельные решения о том, что «правильно» и «не правильно».

Среди представителей разных психологических направлений нет единого мнения о том, как формируется у ребенка чувство нравственности. Представители психодинамического подхода нравственность трактуют как защиту от тревоги, чувства стыда и вины. В рамках социального научения ведущая роль отведена обучению через наблюдение. Представители когнитивистского направления соотносят развитие нравственности с развитием интеллекта. Ж. Пиаже определял нравственность как уважение человеком социальных правил, присутствие у него чувства справедливости. Пиаже видел в процессе нравственного развития результат взаимодействия когнитивных структур ребенка с его социальным опытом. Он выделил две стадии формирования нравственности. На первой стадии - стадии нравственного реализма - ребенок воспринимает правила как незыблемые, как нерушимую реальность, и считает обязательным следование им. При оценке поступка наиболее важными на этой стадии являются не причины поступка, а его последствия. На второй стадии - стадии нравственного релятивизма – ребенок начинает воспринимать правила как результат согласованности разных людей. На этой стадии осознается возможность изменений правила. В младшем школьном возрасте ребенок уже понимает, что не существует абсолютно правильного или неправильного, он считает, что моральность поступка зависит от намерений человека.

Л. Колберг расширил и развил теорию Ж. Пиаже. «Он выделил три основных уровня моральных суждений: предконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный. Каждый из этих уровней подразделяется еще и на две стадии. Необходимо отметить две взаимосвязанные тенденции, характеризующие прохождение этих шести стадий: 1) сначала суждения основываются на внешних последствиях, а позднее - на интернализованных моральных принципах; 2) вначале суждения отличаются высокой конкретностью, а позднее становятся достаточно абстрактными» [24, с. 465]. Младший школьный возраст является периодом активного становления конвенциональной морали.

Таким образом, процесс социализации в младшем школьном возрасте имеет следующие показатели:

- ребенок осознает, по каким принципам и правилам существует мир людей и как люди взаимодействуют между собой;

- с помощью Я-концепции ребенок оценивает собственное поведение и поведение других;

- формируется относительно адекватная устойчивая самооценка;

- большую роль в этот период играет нравственное развитие, когда правила начинают пониматься ребенком как продукт взаимодействия людей.

Приведем краткую характеристику типов социализации.

Тип 1. Социализация, соответствующая нормам возрастного развития, для которого характерно достижение оптимальных результатов по основным показателям социализации.

Тип 2. Запаздывающая социализация, для которой характерно наличие отклонений по некоторым показателям. Этот случай следует рассматривать как определенный промежуточный этап в процессе социализации, обусловленный индивидуальным (замедленным) типом развития. Тот вариант относится к успешной социализации, так как наблюдающиеся

отклонения являются временными, преодолимыми и не становятся препятствующими для развития личности ребенка.

Тип 3. Если при запаздывающей социализации дальнейших положительных изменений в развитии не происходит, то имеет место ее устойчивый тип, относящийся к незавершенной социализации.

Тип 4. Конформистская социализация, для которой характерно наличие таких признаков, как чрезмерная уступчивость, зависимость от чужого мнения, интеллектуальная несамостоятельность. Для детей этого типа социализации свойственна повышенная внушаемость, не способность к анализу и оценке, отсутствие критического мышления, доминирование мотивации избегания наказания и т.п.

Тип 5. Отклоняющаяся социализация с явными признаками инфантилизма. Характерными особенностями этого типа являются выраженная зависимость от взрослого, несамостоятельность, низкий уровень самоорганизации, плохо развитый самоконтроль.

Тип 6. Отклоняющаяся социализация с признаками дезадаптации. Для детей этого типа социализации характерным является высокая тревожность, доминирование боязни неудачи, ее ожидание, проблемы в общении с окружающими, высокий уровень эмоционального напряжения. Такой тип социализации может привести либо к изолированности в классе, либо к формированию индивидуализма и «закрытости».

Тип 7. Отклоняющаяся социализация с признаками конфликтности, которая проявляется в излишней демонстративности, стремлении доминировать, излишней прямолинейности в высказываниях и суждениях, склонности к необоснованной, не аргументированной критике. Этот тип социализации связан с излишней самоуверенностью, подозрительностью, эгоцентризмом.

Тип 8. Реабилитационная социализация, связанная с отклонениями от нормы психического развития и требующая проведения индивидуальной

реабилитационной работы с учащимся с помощью специально организованной коррекционно-развивающей работы.

Агентами социализации современного младшего школьника являются родители, сверстники, школа, а также информационная среда.

Участие в социализации детей младшего школьника уже не ограничивается только ближайшим взрослым окружением, семьей. Все большее влияние на ребенка оказывают сверстники. К началу школьного обучения у ребенка начинает появляться осознание, что у другого человека тоже есть определенные чувства. Совместная учебная деятельность способствует развитию отношений со сверстниками, основанных на взаимопомощи, взаимном доверии. К концу обучения в начальной школе у ребенка появляется возможность видеть события, вещи с позиции другого человека. Однако, отношения со сверстниками могут сочетать как доверие, так и конкуренцию, конфликт.

Младшие школьники усваивают социальные понятия, овладевают социальными навыками и правилами, учатся принимать групповые нормы, установки, ценности. Отношения со сверстниками оказывают влияние и на эмоциональное развитие детей. В процессе взаимодействия они делятся своими чувствами, в том числе тревогами и страхами. Данные ряда исследований свидетельствуют о том, что девочкам свойственны более близкие эмоциональные контакты, а мальчики менее склонны к доверительным контактам.

Школа - еще один институт социализации, который появляется в жизни ребенка. Это формальный институт, транслирующий запросы общества. Школа не только транслирует знания, она играет большую роль в передаче младшему поколению представлений об общественных ценностях, она влияет на формирование личности ребенка и его поведение, объединяет детей, противостоит попыткам проявления асоциального поведения.

Младший школьник постепенно приспосабливается быть частью коллектива, быть исполнителем правила, которое задается для всех детей.

Наряду с традиционными институтами социализации, в современном обществе все большее внимание уделяют влиянию информационных источников на личность младшего школьника. Можно сказать, что эти источники осуществляют «скрытую» программу социализации.

Выделяют как положительные, так и отрицательные стороны воздействия информационных источников. К положительным относят их развивающий и обучающий эффект; развитие познавательных процессов (внимания, памяти); развитие произвольности (усидчивости и настойчивости); возможность экспериментировать в различных сферах социума; терапия эмоциональных и психомоторных проблем.

К негативным воздействиям чаще всего содержание примеров насилия и жестокости в информационных продуктах; развитие компьютерной зависимости, бегства от действительности, препятствующих нормальной адаптации ребенка в реальной жизни; возможность попадания детей «опасные» сайты.

Следует подчеркнуть, что влияние на детей разного рода информационных источников в значительной степени зависит от влияния всех других агентов социализации.

Таким образом, в младшем школьном возрасте ребенка окружает множество агентов социализации - взрослые, сверстники, школа, информационная среда. Их воздействие в значительной степени зависит от семейной среды, той социально-психологической атмосферы, в которой растет ребенок.

В современной психолого-педагогической литературе выделены следующие критерии социализированности младшего школьника:

- когнитивно-рефлексивный, основными показателями которого являются: потребность, готовность и способность к познавательной

деятельности; способность к самонаблюдению и самоанализу; способность к адекватной реакции к меняющимся ситуациям; способность планировать свою деятельность и прогнозировать ее результаты;

- коммуникативный, включающий навыки взаимодействия с представителями разных возрастных групп; умение сотрудничать, эмпатию и толерантность;

- практический, выражающийся в самостоятельной деятельности;

- ценностно-смысловой, основными показателями которого являются сформированные нравственные качества, обеспечивающие социально одобряемое поведение [25, с. 156].

1.4. Семья как институт социализации ребенка

Ведущим институтом в формировании и развитии личности ребенка младшего школьного возраста и всего процесса его социализации остается семья. Именно в семье ребенок получает первый опыт социального взаимодействия. На ранних этапах онтогенеза семья вообще является для ребенка единственным местом получения такого опыта, моделью и формой базового жизненного тренинга личности.

Социализация в семье происходит как в результате целенаправленного процесса воспитания, так и по механизму социального научения. В свою очередь, сам процесс социального научения также идет по двум основным направлениям. С одной стороны приобретение социального опыта идет в процессе непосредственного взаимодействия ребенка с родителями и другими членами семьи, а с другой – социализация осуществляется за счет наблюдения за выполнением близкими взрослыми их социальных функций.

Семье принадлежит главная роль в формировании нравственных ориентиров, жизненных принципов ребенка. Этот процесс включает поощрение одних влечений ребенка и пресечение других. Семья задает

уровень возможности достижения ребенком безопасности, удовлетворения потребностей, как витальных, так и социальных, а также возможности самореализации. Именно семья указывает направление и границы идентификации, способствует появлению у ребенка образа своего «Я».

Структура личности ребенка начинает формироваться в процессе близких отношений родителями, прародителями, сиблингами и другими родственниками с первых дней его жизни.

На ранних стадиях развития семья «охватывает» ребенка целиком во всех его проявлениях. Она является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи в ранние годы жизни ребенка намного превышает другие воспитательные процессы. Каждый последующий институт воспитания оказывает на ребенка меньше влияния, чем семья.

Положительные тесные эмоциональные контакты с родителями создают у детей устойчивое ощущение уверенности в себе и надежности окружающего мира. В норме родители и дети связаны естественными повседневными контактами, в результате которых возникает душевная близость, единение, согласованность основных жизненных принципов и действий.

Ребенок видит семью в качестве не только окружающих его близких людей, но и людей которые выполняют различные социальные функции. В процессе осознавания деятельности близких людей ребенок формирует свои взгляды о социуме, строит свои отношения с окружающими. Деятельность членов семьи влияет также на то, как человек в дальнейшем будет строить свою карьеру, по какому пути он пойдет.

Рассмотрим процесс и механизмы социализации ребенка в семье.

В процессе школьного обучения ребенок становится членом самых различных малых групп, как формальных, так и неформальных. В них он усваивает групповые нормы, правила группового поведения, формирует свое отношение к групповым интересам, групповым целям и задачам. Разные

группы имеют ту или иную структуру, групповые роли как системы взаимных прав и обязанностей, систему групповых ожиданий, систему групповых поощрений и наказаний. Ребенку необходимо их освоить и приспособиться к групповой деятельности.

Исходя из этого, задачей семейной социализации и внутрисемейного воспитания заключается в том, чтобы развить у ребенка способности к совместной деятельности, выработать у него навыки и умения кооперативной деятельности с тем, чтобы он мог достаточно эффективно адаптироваться к жизнедеятельности в социуме. Социализация ребенка представляет собой все усложняющийся и расширяющийся процесс социально-психологической адаптации.

Социально–психологическая адаптация человека начинается со дня его рождения. Сначала ребенок приспосабливается к ближайшему взрослому окружению. Сфера адаптации ребенка постепенно расширяется и зависит от интенсивности и частоты общения с ним других людей - братьев и сестер, бабушек и дедушек и других людей. По мере развития ребенка он адаптируется к семейным взаимоотношениям, как к родительско-детским, так и к отношениям между родителями. Еще до школы он начинает понимать принципы разделения труда в семье, права и обязанности членов семьи, систему власти и подчинения, критерии наказаний и поощрений.

Семья – это естественная социально-психологическая малая группа, соединяющая в которой осуществляются самые различные виды кооперативной деятельности, направленной на организацию семейного досуга, удовлетворения разнообразных материальных и духовных потребностей ее членов. И для ребенка семья является первичной школой группового поведения, совместного труда и его разделения. Адаптируясь в семье к кооперативной деятельности, ребенок вырабатывает навыки и способности совместного поведения, без чего он не сможет приспособиться к школе.

В семье ребенок приобретает навыки социальной адаптации к характеру и темпераменту других людей, поскольку семья представляет собой систему родственных отношений, которые бывают достаточно сложными. «Процесс семейной социально-психологической адаптации является основополагающим первым жизненным опытом, опытом изначальным, но фундаментальным по своему смыслу, содержанию и значению» [37, с. 31].

Перейдем к вопросу о средствах социализации в семье. К ним относятся:

- методы вскармливания и ухода за младенцами;

- методы психологического воздействия в семье;

- приобщение ребенка к многочисленным видам отношений в различных сферах его жизни - общении, познании, деятельности.

«Семью можно рассматривать в качестве модели и формы базового жизненного тренинга личности» [36 с. 20]. «Социализация в семье происходит как в результате целенаправленного процесса воспитания, так и по механизму социального научения. В свою очередь сам процесс социального научения также идет по двум основным направлениям. С одной стороны приобретение социального опыта идет в процессе непосредственного взаимодействия ребенка с родителями, братьями и сестрами, а с другой - социализация осуществляется за счет наблюдения особенностей социального взаимодействия других членов семьи между собой. Кроме того, социализация в семье может осуществляться также посредством особенного механизма социального научения, который получил название викарное научение. Викарное научение связано с усвоением социального опыта за счет наблюдения научения других» [36, с. 20].

Рассмотрим описанные А.А. Реаном результаты изучения влияния стиля родительского поведения на социальное развитие детей. Исследование было проведено Д. Баумринд. В процессе исследования Д. Баумринд были

выделены три группы детей. Первую из них составили дети с высоким уровнем независимости, уверенности в себе и активности. Этим детям свойственны такие качества, как любознательность, дружелюбие, сдержанность. Во вторую группу вошли дети менее уверенные в себе, характеризующиеся замкнутостью и недоверчивостью. Третья группа состояла из детей, которые характеризовались крайней степенью неуверенности в себе, отсутствием любознательности, импульсивностью и аффективностью в поведении.

Черты и свойства характера детей изучались в соответствии с особенностями поведения родителей по отношению к ребенку. Были выделены четыре параметра поведения родителей - контроль, требование зрелости, общение и доброжелательность.

Контроль отражает желание родителя влиять на деятельность ребенка. В ходе наблюдения за детьми определялась степень подчиненности ребенка требованиям родителей.

Требование зрелости проявляется в давлении родителей на ребенка с целью заставить его действовать на пределе своих возможностей, ориентируясь на самый высокий социальный уровень.

Общение оценивалось с позиции того, насколько свойственны родителям убеждения, для того чтобы добиться от ребенка желаемого поведения, выяснение его точки зрения, мнения, отношения к чему-либо.

Доброжелательность проявляется в заинтересованности родителя в ребенке через похвалу, сопереживание ему, заботой о нем.

В результате исследования были установлены следующие модели сочетания родительского отношения с особенностями поведения детей.

Родители детей первой группы набрали наибольшее количество очков по всем исследуемым параметрам родительского поведения - контроль, требование зрелости, общение и доброжелательность. Для этих родителей свойственно доброжелательное и уважительное отношение к своим детям.

Такие родители много с ними общаются, контролируют их и требуют осознанного поведения. Родители детей первой группы придерживаются своих правил, исходят в общении с детьми из мотивов собственных требований. Но их родительский контроль сочетается с поддержкой желания ребенка быть самостоятельным и независимым. Такая модель называется моделью авторитетного родительского контроля.

Родители детей второй группы имеют более низкие оценки по выделенным параметрам. Так, например, они более строги, чаще применяют наказания, им присущ жесткий контроль своих детей. Они чаще используют свою власть, не побуждая детей выражать их собственное мнение. Эта модель получила название властной.

Родители, дети которых следовали третьей модели поведения, были снисходительными и нетребовательными к своим детям. Их отличает собственная неорганизованность, невнимательное отношение к быту. Им не свойственно как поощрение, так и замечания в отношении детей. Они не озадачены ни воспитанием независимости ребенка, ни его уверенности в себе. Эта модель получила название снисходительной.

Процесс социализации обусловлен также особенностями семейных взаимоотношений. Некоторые особенности характера детей способствуют не только усилению конфликтности семейных отношений, но и приводят к развитию патохарактерологических реакций, неврозов, формированию психопатических развитии на базе акцентуированных черт, что затрудняет процесс адаптации детей к социуму, особенно с началом школьного обучения. Дети с некоторыми типами акцентуаций наиболее чувствительно реагируют на проблемы семейных отношений. В этом плане А.Е. Личко выделяет несколько типов неправильного воспитания.

Гипопротекция особенно неблагоприятна для детей, акцентуированных по гипертимному, неустойчивому и конформному типам.

Доминирующая гиперпротекция особенно неблагоприятна для акцентуаций по психастеническому, сенситивному и астеническому типам. У гипертимных подростков приводит к резкой реакции эмансипации.

Потворствующая гиперпротекция культивирует неустойчивые и истероидные черты. Особенно вредна для детей с возбудимым типом акцентуации.

Воспитание «в культе болезни» способствует формированию эгоцентризма и рентных установок.

Эмоциональное отвержение тяжело сказывается на лабильных, сенситивных и астенических детях, усиливая черты этих типов. Эмоциональное отвержение заостряет эпилептоидные черты.

Жестокость способствует усилению черт у эпилептоидов и развитию эпилептических черт на основе конформной акцентуации.

Повышенная эмоциональная ответственность пагубна для очень чувствительных детей психастенического типа, черты которого заостряются и могут переходить в психопатическое развитие или невроз.

Противоречивое воспитание может оказаться травмирующим для любых типов акцентуаций.

Перенос центра социализации из семьи в школу, в группу сверстников постепенно ослабляет эмоциональные связи внутри семьи. Для подросткового возраста характерна реакция эмансипации, а для младших школьников – естественная сепарация от родителей. Эти реакции закономерны для возрастного развития, если не происходит «замещения» родителей группой сверстников.

Не смотря на то, что родители как центр ориентации и идентификации отступают в подростковом возрасте на второй план, это относится не ко всем сферам жизни. А для младших школьников родители являются главными эмоционально близкими людьми.

Выбор методов и форм воспитания детей в семье зависит от общей культуры родителей, их жизненного опыта, способов организации жизнедеятельности и, в некоторой степени, от их профессиональной принадлежности. В первую очередь использование тех или иных методов воспитания детей в семье зависит от того, какие цели и задачи воспитания перед собой родители. Очень важными при этом оказываются отношения в семье и образ жизни членов семьи, родственные связи, личностные качества родителей, их моральные ориентиры и система ценностей, опыт родительства и т.д.

Практическое применение того или иного метода воспитания может быть разным. Один и тот же метод многими родителями используется по-разному. Например, одна категория родителей убеждает детей доброжелательно; вторая – воздействуя личным примером; третья – поучениями и сентенциями; четвертая - упреками, угрозами; пятая – наказаниями и т.д.

При появлении в жизни ребенка учебной деятельности, семья продолжает оказывать большое влияние на процесс его социализации. Однако характер детско-родительских отношений претерпевает изменения. Возросший уровень развития когнитивных способностей открывает для ребенка возможность усвоения все более тонких социальных понятий. Более высокий по сравнению с дошкольным возрастом произвольность уже не дает ему бурно выражать свои эмоции. Младшие школьники нуждаются уже в более незаметном руководстве. Однако, контроль за его действиями, поступками, учебой и домашней работой по-прежнему важен. Наиболее подходящим для взаимодействия с младшим школьником является родительский контроль, основанный на заинтересованности не только результатами деятельности ребенка, но его состоянием и потребностями.

В младшем школьном возрасте важно развивать у детей саморегулируемое поведение, способность самоконтроля. Наиболее

эффективными для этого являются такие способы, как конструктивные словесные аргументы и воспитательные меры, основанные на авторитете родителей. При авторитарном поведении родителей интернализированные нормы и механизмы контроля развиваются с трудом. Для успешного развития саморегуляции является постепенное вовлечение ребенка в принятие семейных решений. Отношения с родителями в форме сотрудничества являются фундаментом для конструктивных отношений с ребенком в последующем подростковом возрасте.

«Несмотря на развитие способности к саморегулированию в младшем школьном возрасте, было бы неправильно рассматривать процесс социализации лишь как переход контроля от родителей к ребенку по мере того, как он становится более самостоятельным. Разумно было описать это как процесс совместного или обоюдного регулирования, наблюдать который можно будет на протяжении всей жизни. Длительность родительского влияния на ребенка зависит от крепости их отношений в этот период» [30].

Выбор методов семейного воспитания и результат их применения зависит от общей культуры родителей, их жизненного опыта и способов организации жизнедеятельности. Целью данного исследования стало изучение влияния типа профессиональной деятельности родителей на показатели процесса социализации детей младшего школьного возраста.

Глава 2. Изучение показателей социализации детей младшего школьного возраста с учетом типа профессиональной принадлежности их родителей

2.1. Описание процедуры и методов исследования

В исследовании приняли участие учащиеся 1-го класса в количестве 27 человек. Диагностические процедуры проводились в середине III четверти по окончании нормативных сроков периода адаптации детей к школе.

Проведенное исследование показателей социализации детей младшего школьного возраста с учетом типа профессиональной принадлежности их родителей включило следующие этапы:

1. Сбор диагностических данных, полученных в ходе работы с детьми, их родителями и учителем.

2. Систематизация и анализ данных исследования.

3. Обработка результатов методами математической статистики, интерпретация полученных результатов.

4. Формулирование основных выводов.

Для проведения исследования был подобран диагностический комплекс, на основе которого было проведено экспериментальное исследование показателей социализации младших школьников исследуемой выборки.

Из приведенных в параграфе 1.3 показателей социализированности младшего школьника, мы исследовали такие, как когнитивно-рефлексивный, коммуникативный и практический.

Когнитивно-рефлексивные показатели социализации диагностировались с помощью методики экспертной оценки невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой и субтеста «Понятливость» из теста В. Векслера. Коммуникативные показатели изучались с помощью опросника

личностного, социального, эмоционального развития ребенка (опросник PSED). Практические показатели, выражающиеся в самостоятельной деятельности, изучались с помощью методик «Карта проявлений самостоятельности» и «Карта проявлений инициативности» А.М. Щетининой.

Респондентам взрослой выборки были предложены следующие методики:

- опросник личностного, социального, эмоционального развития ребенка (PSED);

- методика экспертной оценки невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой;

- «Карта проявлений самостоятельности» А.М. Щетининой;

- «Карта проявлений инициативности» А.М. Щетининой.

В работе с детьми был использован субтест «Понятливость» из теста В. Векслера и методика оценки невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой.

В качестве метода математической обработки данных был использован Т-критерий Стьюдента.

Ниже приведено описание используемых методик.

В основу опросника личностного, социального, эмоционального развития ребенка (PSED) положена методика iPIPS (international Performance Indicators in Primary School) - международный инструмент, разработанный в Университете Дарема. Это стандартизированный инструмент с доказанными психометрическими свойствами и валидностью, позволяющий изучить весь спектр навыков ребенка, как когнитивных, так и некогнитивных. Русская версия разработана в Институте образования НИУ ВШЭ (совместно с Университетом Дарема).

Опросник PSED содержит две шкалы – коммуникация и поведение в классе:

Коммуникация	Поведение в классе
Уверенность ребенка в себе при взаимодействии с окружающими в школе	Сосредоточенность на занятиях, которыми руководит учитель
Привыкание ребенка к школе	Сосредоточенность в процессе самостоятельных занятий
Независимость ребенка при взаимодействии с окружающими	Поведение (включая понимание последствий своих поступков для себя и окружающих)
Взаимоотношения со сверстниками	Умение ребенка следовать правилам
Взаимоотношения со взрослыми	
Коммуникация с окружающими	

Эти шкалы с индикаторами, описывающими поведение первоклассников и помогающими показать проблемы и точки роста в данной области, были использованы нами в ходе наблюдения за детьми, а также предложены учителю для оценки особенностей коммуникации и поведения в классе каждого из учеников. Каждый из показателей оценивался по 5-ти балльной шкале. На основании фиксации оценок были выделены группы детей с высоким уровнем личностного и социального развития; детей, ориентированных на соблюдение правил и школьники с развитыми коммуникативными навыками.

Методика экспертной оценки невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой направлена на оценку разнообразия невербального репертуара, сензитивность к восприятию невербальной информации и способности к самоуправлению невербальным репертуаром. В качестве экспертов были привлечены родители испытуемого, учитель и одноклассники.

Для каждого испытуемого были получены оценки трех экспертов. По каждому оцениваемому параметру вычислялось среднее арифметическое значение трех экспертных оценок. Эти оценки рассматриваются как показатели уровня развития каждой из трех описанных ниже способностей субъекта невербальной коммуникации:

- Общая оценка невербального репертуара ребенка с точки зрения его разнообразия, гармоничности, дифференцированности. Количественная оценка данного параметра может варьироваться от +9 до -9 баллов.
- Чувствительность, сензитивность ребенка к невербальному поведению другого (эксперта-наблюдателя), способность к адекватной идентификации. Количественная оценка варьируется от 28 до 7 баллов.
- Способность к управлению своим невербальным репертуаром адекватно цели и ситуации общения. Количественная оценка варьируется от 23 до 2 баллов.

На основе суммарных оценок по трем анализируемым параметрам определяется общий показатель уровня развития перцептивно-коммуникативных способностей, который варьируется от 0 до 60 баллов.

Субтест «Понятливость» из теста В. Векслера исследует способность испытуемого моделировать свое поведение в социальных ситуациях. С его помощью выявляются практичность мышления, самостоятельность и зрелость суждений, касающиеся накопленного ребенком социального опыта.

Карта проявлений самостоятельности заполнялась совместно с учителем.

Показатели самостоятельности
Умеет найти себе дело
Имеет свою точку зрения
Не обращается за помощью к сверстникам
Не обращается за помощью к взрослому
Стремится все делать сам
Доводит начатое дело до конца
Без указания следит за своими вещами
Самостоятельно решает конфликты со сверстниками
Не стремится к согласию с большинством
Негативно относится к какой-либо помощи
Без напоминания выполняет порученные дела
Может играть, заниматься каким-то делом один

В соответствии с методикой отсутствие у ребенка диагностируемого качества оценивается как 0 баллов, если качество проявляется иногда - 2 балла, часто - 4 балла. В нашем исследовании для получения более уточненных данных мы воспользовались 5-ти балльной шкалой оценивания.

Карта проявлений инициативности заполнялась после многократных наблюдений за ребенком. Оценка качеств проводилась нами так же, как и в предыдущей методике.

Показатели инициативности
Берет на себя главные роли в совместной деятельности
Выступает инициатором какой-либо деятельности
Перехватывает у сверстников инициативу
Принимает участие во всех делах
Любит высказывать свою точку зрения
Стремится к лидерству
Любит находиться в центре внимания
Стремится быть первым во всем
Не боится взяться за незнакомое ему дело
Испытывает радость от внимания к нему окружающих
Не соглашается с мнением других, настаивает на своем

Высокий уровень инициативности – 4-5 баллов; средний – 3 балла; низкий – менее 3-х.

Поскольку исследование было направлено на изучение показателей социализации детей с учетом типа профессиональной принадлежности их родителей, приведем классификацию типов профессии, на которую мы опирались.

В.Е. Гавриловым предложено разделение типов профессий на основе выделения цели, орудия и условия труда. Им выделены такие типы, как:

- социономические профессии (воспитание, обучение, медицинское обслуживание, бытовое обслуживание; юриспруденция);

- технономические профессии, связанные с техническим производством;

- биономические профессии, связанные с жизнью растений и животных;

- сигномические профессии, оперирующие с текстами, цифрами, формулами, таблицами; чертежами, картами и схемами;

- артономические профессии, направленные на создание, моделирование и воспроизведение художественных произведений [13].

В нашем исследовании мы также учитывали разделение профессиональной деятельности родителей на исполнительскую и управленческую.

2.2. Анализ диагностических данных

В соответствии с целью исследования общая выборка детей была поделена на группы с учетом типа профессиональной деятельности их родителей. В таблице 1 приведены данные о профессиональной принадлежности родителей учеников.

Таблица 1

Типы и виды профессиональной деятельности родителей детей исследуемой выборки

Виды профессиональной деятельности	Типы профессий			
	Социономические	Технономические	Сигномические	Артономические
	9 человек (32%)	7 человек (25%)	11 человек (39%)	1 человек (4%)
Управленческая (организационная)	5 человек (55%)	2 человека (28%)	6 человек (54%)	-
Исполнительская	4 человека (45%)	5 человек (72%)	5 человек (46%)	1 человек (100%)

Табличные данные указывают на примерно одинаковое распределение в исследуемой группе родителей принадлежности к трем типам профессий – социономические, технономические и сигномические типы. В данной

группе нет представителей биономических профессий, профессия одного из родителей относится к артономическому типу. Среди представителей социономического и сигномического типов профессий примерно одинаковое количество, занимающихся организационной и исполнительской деятельностью, среди представителей технономических профессий больше исполнителей.

В исследуемой выборке детей были выделены следующие группы:

Группа 1А – дети, чьи родители занимаются организационной (управленческой) деятельностью в социономической сфере (5 человек);

Группа 1В – дети, чьи родители занимаются исполнительской деятельностью в социономической сфере (4 человека);

Группа 2А – дети родителей, занимающихся организационной (управленческой) деятельностью в сфере технического производства (2 человека);

Группа 2В – дети родителей, занимающихся исполнительской деятельностью в сфере технического производства (5 человек);

Группа 3А – дети, чьи родители занимаются организационной (управленческой) деятельностью в сигномической сфере (6 человек);

Группа 3В – дети, чьи родители занимаются исполнительской деятельностью в сигномической сфере (5 человек).

Мы не анализировали данные групп в составе менее 3-х человек.

Рассмотрим сначала диагностические данные групп, выделенных по типу профессии родителей испытуемых.

Диагностическое исследование началось с применения опросника личностного, социального и эмоционального развития ребенка. Индикаторы шкал «Коммуникация» и «Поведение в классе» были использованы нами в ходе наблюдения за детьми, а также предложены учителю для оценки особенностей коммуникации и поведения каждого из учеников. Каждый из показателей оценивался по 5-ти балльной шкале.

Таблица 2

Средние значения по показателю «Коммуникация в школе» (Опросник личностного, социального, эмоционального развития ребенка)

Группа 1 (дети родителей социономических профессий)	Группа 2 (дети родителей технономических профессий)	Группа 3 (дети родителей сигномических профессий)
4.8	4.0	3.8
4.3	5.0	3.8
5.0	4.0	3.6
5.0	3.5	3.6
4.8	3.6	4.6
4.5	3.6	4.0
3.7	4.5	4.0
3.3		3.5
4.0		3.0
		3.8
		3.8

Мы воспользовались Т-критерием Стьюдента для попарного сравнения диагностических данных по каждому исследуемому показателю.

Группы	Общий показатель «Коммуникация»	$T_{эмп}$
Группа 1	4.38	1.2
Группа 2	4.03	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.14	2.98

Группы	Общий показатель «Коммуникация»	$T_{эмп}$
Группа 1	4.38	2.7
Группа 3	3.77	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.1	2.88

Группы	Общий показатель «Коммуникация»	$T_{эмп}$
Группа 2	4.03	1.2
Группа 3	3.77	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.12	2.92

Полученные диагностические данные свидетельствуют о незначительных различиях по общему показателю «Коммуникация в школе» в трех исследуемых группах. Статистически значимые различия обнаружены при сравнении результатов оценки детей, родители которых работают в социономической сфере и детей родителей сигномических профессий. Общий показатель коммуникации выше у детей первой группы. Испытуемые этой группы чаще проявляют уверенность и независимость при взаимодействии с окружающими, у них выше показатели привыкания к школе.

Оценка по шкале «Поведение в классе» также указывает на более благополучную картину в первой группе испытуемых. Различия на уровне статистической достоверности обнаружены при сравнении результатов детей первой и третьей групп.

Таблица 3

Средние значения по показателю «Поведение в классе»

Группа 1	Группа 2	Группа 3
4.8	4.25	4.5
4.5	5.0	4.5
5.0	4.25	4.0
5.0	3.5	3.0
5.0	3.5	5.0
4.5	3.5	4.3
4.5	4.25	4.3
3.8		3.0
4.0		2.8
		3.7
		4.0

Группы	Общий показатель «Поведение в классе»	$T_{эмп}$
Группа 1	4.57	2.1
Группа 2	4.04	

Критические значения

$t_{Кр}$	
p≤0.05	p≤0.01
2.14	2.98

Группы	Общий показатель «Поведение в классе»	$T_{эмп}$
Группа 1	4.57	2.4
Группа 3	3.92	

Критические значения

$t_{Кр}$	
p≤0.05	p≤0.01
2.1	2.88

Группы	Общий показатель «Поведение в классе»	$T_{эмп}$
Группа 2	4.04	0.4
Группа 3	3.92	

Критические значения

$t_{Кр}$	
p≤0.05	p≤0.01
2.12	2.92

Различия между группами обусловлены, прежде всего, такими параметрами, как «понимание последствий своих поступков для себя и окружающих» и «умение ребенка следовать правилам». Этими навыками в большей степени владеют дети родителей, занятых в социономической сфере.

На основании полученных данных мы сделали вывод о том, что проблемы школьной коммуникации чаще испытывают дети, родители которых в своей профессиональной деятельности оперируют цифрами,

формулами, таблицами; работают с чертежами и схемами. Самая благополучная картина по показателям школьной коммуникации и поведению в классе у детей, родители которых в своей профессиональной деятельности заняты воспитанием, обучением, медицинским обслуживанием и юридическими услугами.

Перейдем к результатам оценок самостоятельности и инициативности испытуемых. Оценивание проводилось с помощью методик «Карта проявлений самостоятельности» и «Карта проявлений инициативности» А.М. Щетининой. Данные диагностики по этим методикам относятся к практическим показателям социализированности детей младшего школьного возраста. Карты заполнялась совместно с учителем. В нашем исследовании для получения более уточненных данных мы воспользовались 5-ти балльной шкалой оценивания.

Таблица 4

Средние значения по показателю «Самостоятельность» (методика «Карта проявлений самостоятельности» А.М. Щетининой)

Группа 1	Группа 2	Группа 3
4.2	4.3	4.5
3.9	4.8	3.3
4.8	3.5	3.1
4.6	3.1	3.2
4.3	3.8	3.9
4.3	3.4	4.7
3.9	4.3	3.9
3.3		2.6
4.0		3.0
		3.8
		3.8

Группы	Общий показатель «Самостоятельность»	$T_{эмп}$
Группа 1	4.14	1.0
Группа 2	3.89	

Критические значения

$t_{Кр}$	
p≤0.05	p≤0.01
2.14	2.98

Группы	Общий показатель «Самостоятельность»	$T_{эмп}$
Группа 1	4.14	2.1
Группа 3	3.62	

Критические значения

$t_{Кр}$	
p≤0.05	p≤0.01
2.1	2.88

Группы	Общий показатель «Самостоятельность»	$T_{эмп}$
Группа 2	3.89	0.9
Группа 3	3.62	

Критические значения

$t_{Кр}$	
p≤0.05	p≤0.01
2.12	2.92

По показателю самостоятельности статистически значимые различия обнаружены при сравнении оценок деятельности детей, родители которых работают в социономической сфере и детей родителей сигномических профессий. Этот показатель выше в первой группе испытуемых.

Детям родителей, занятых в социономической сфере, в большей мере свойственно стремление к самостоятельной деятельности, желание доводить начатое дело до конца; они чаще самостоятельно решают свои отношения со сверстниками, в том числе в конфликтных ситуациях. Однако, умение найти себе дело и способность заниматься каким-то делом в одиночку у детей этой группы не выше, чем у других.

Таблица 5

Средние значения по показателю «Инициативность» (методика «Карта проявлений инициативности» А.М. Щетининой)

Группа 1	Группа 2	Группа 3
4.9	2.8	3.5
4.2	4.1	4.0
4.9	4.0	3.1
4.5	3.1	3.7
5.0	2.9	4.5
4.0	3.1	3.9
4.0	4.0	3.9
3.4		3.0
4.0		3.7
		3.1
		3.9

Группы	Общий показатель «Инициативность»	$T_{эмп}$
Группа 1	4.32	3.2
Группа 2	3.43	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.14	2.98

Группы	Общий показатель «Инициативность»	$T_{эмп}$
Группа 1	4.32	3.0
Группа 3	3.66	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.1	2.88

Группы	Общий показатель «Инициативность»	$T_{эмп}$
Группа 2	3.43	0.9
Группа 3	3.66	

Критические значения

t_{Kp}	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.12	2.92

Самые высокие оценки по показателю инициативности у детей первой группы. При этом проявления инициативности имеют как положительный, так и проблемный характер. Детям родителей, занятых в социономической сфере, в большей степени свойственно выступать инициаторами в совместной деятельности со сверстниками, принимать активное участие в школьных мероприятиях, они, в своем большинстве, не боятся браться за незнакомое дело. Однако, им также свойственно излишнее расширение своих границ в процессе коммуникации. Так, например, они чаще перехватывают у других инициативу, претендуют на главные роли в совместной деятельности, любят высказывать свою точку зрения без учета мнений окружающих, настаивают на своем.

Не выявлено различий по показателям самостоятельности и инициативности между группами детей, родители которых заняты в технономической и сигнономической сферах.

Рассмотрим результаты диагностики когнитивно-рефлексивной стороны социализации, которая изучалась с помощью методики экспертной оценки невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой и субтеста «Понятливость» из теста В. Векслера.

Таблица 6

Средние значения по показателям экспертной оценки невербальной коммуникации (методика А.М. Кузнецовой)

Группы	Оценка невербального репертуара	Чувствительность к невербальному поведению других	Способность к управлению своим невербальным репертуаром
1	4.0	15.3	13.8
2	2.3	11.4	9.85
3	2.0	11.5	10.0

Методика А.М. Кузнецовой помогает оценить разнообразие невербального репертуара ребенка, его сензитивность к восприятию невербальной информации и способность к самоуправлению невербальным репертуаром. В качестве экспертов были привлечены педагоги, родители, а также учитывались оценки самих испытуемых.

При обработке полученных данных мы также использовали Т-критерий Стьюдента для попарного сравнения диагностических результатов по каждому исследуемому показателю.

Группы	Общий показатель «Оценка невербального репертуара»	$T_{эмп}$
Группа 1	4.0	3.5
Группа 2	2.29	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.14	2.98

Группы	Общий показатель «Оценка невербального репертуара»	$T_{эмп}$
Группа 1	4.0	4.4
Группа 3	2.0	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.1	2.88

Группы	Общий показатель «Оценка невербального репертуара»	$T_{эмп}$
Группа 2	2.0	0.7
Группа 3	2.29	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.12	2.92

Группы	Общий показатель «Чувствительность к невербальному поведению других»	$T_{эмп}$
Группа 1	15.33	3.9
Группа 2	11.43	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.14	2.98

Группы	Общий показатель «Чувствительность к невербальному поведению других»	$T_{эмп}$
Группа 1	15.33	4.2
Группа 3	11.55	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.1	2.88

Группы	Общий показатель «Чувствительность к невербальному поведению других»	$T_{эмп}$
Группа 2	11.43	0.1
Группа 3	11.55	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.12	2.92

Группы	Общий показатель «Способность к управлению своим невербальным репертуаром»	$T_{эмп}$
Группа 1	13.78	4.1
Группа 2	9.71	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.14	2.98

Группы	Общий показатель «Способность к управлению своим невербальным репертуаром»	$T_{эмп}$
Группа 1	13.78	3.9
Группа 3	10.0	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.1	2.88

Группы	Общий показатель «Способность к управлению своим невербальным репертуаром»	$T_{эмп}$
Группа 2	9.71	0.4
Группа 3	10.0	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.12	2.92

Результаты обработки данных методом математической статистики указывают на явное преобладание диагностических значений по всем трем параметрам невербального общения у испытуемых первой группы.

У детей родителей, занятых в социономической профессиональной сфере, разнообразнее репертуар коммуникативных действий, у них выше число навыков гибкого использования средств общения, больше развито умение осуществлять собственные действия с учётом поведенческих реакций и личностных особенностей партнёров по общению.

Высокие показатели чувствительности к невербальному поведению других людей у детей этой группы мы склонны объяснить тем, что, они более зависимы от оценок окружающих. Дети этого возраста, ориентированные на лидерство и достижения, мотивированы не столько самой деятельностью и ее результатом, сколько ожиданием внешней оценки.

В нижеследующих таблицах представлены результаты диагностики по субтесту «Понятливость из методики В. Векслера, который позволяет оценить практичность мышления, самостоятельность и зрелость суждений, касающиеся житейского и социального опыта.

Таблица 7

Средние значения по каждому заданию субтеста «Понятливость» (методика В. Векслера)

Группы	Задания													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1.4	1.7	1.6	1.3	1.7	2.0	1.4	2.0	1.1	1.0	1.1	2.0	1.1	1.6
2	1.1	1.0	1.0	1.2	1.2	1.6	1.0	1.4	1.4	1.0	1.1	1.5	0.9	1.1
3	1.2	1.2	1.2	1.4	1.4	1.7	1.4	1.4	1.2	1.0	1.2	1.6	1.0	1.3

Таблица 8

Средние значения по показателю практичности мышления, зрелости суждений в исследуемых группах

Группа 1	Группа 2	Группа 3
1.5	1.3	1.6
1.6	1.9	1.4
1.4	1.4	0.9
1.7	1.2	1.7
1.6	1.2	1.4
1.6	1.1	1.4
1.4	1.4	1.9
1.1		0.8
1.3		1.1
		1.2
		1.4

Группы	Общий показатель практичности мышления и зрелости суждений	$T_{эмп}$
Группа 1	1.47	1.0
Группа 2	1.36	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.14	2.98

Группы	Общий показатель практичности мышления и зрелости суждений	$T_{эмп}$
Группа 1	1.47	1.0
Группа 3	1.35	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.1	2.88

Группы	Общий показатель практичности мышления и зрелости суждений	$T_{эмп}$
Группа 2	1.36	0.1
Группа 3	1.35	

Критические значения

$t_{Кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.12	2.92

Результаты попарного сравнения исследуемого показателя не обнаружили диагностически значимых различий. Это означает, что при разности показателей коммуникативной и практической сторон социализации у испытуемых исследуемых групп практичность мышления, отражающая их социальный опыт, развита примерно одинаково.

Полученные нами результаты по изучению когнитивно-рефлексивных, коммуникативных и практических показателей социализации детей трех исследуемых групп позволяют сделать следующие выводы:

- Дети родителей, занятых в социономической профессиональной сфере, в условиях школы проявляют коммуникативные навыки, свидетельствующие об их уверенности, большей независимости. У них выше показатели адаптации к школе.

- Проблемы школьной коммуникации чаще испытывают дети родителей сигнономических профессий.

- Детям родителей социономических профессий в большей мере свойственно стремление к самостоятельной деятельности; они чаще самостоятельно решают свои отношения со сверстниками, в том числе в конфликтных ситуациях. Однако, умение найти себе дело и способность заниматься каким-то делом в одиночку у детей этой группы не выше, чем у других.

Для этой же группы детей характерны высокие показатели инициативности. Они чаще выступают инициаторами в совместной деятельности со сверстниками, принимают активное участие в школьных мероприятиях. Однако, им также свойственно излишнее расширение своих границ в процессе коммуникации.

- У детей родителей, занятых в социономической профессиональной сфере, разнообразнее репертуар коммуникативных действий, у них выше число навыков гибкого использования средств общения, больше развито умение осуществлять собственные действия с учётом поведенческих реакций и личностных особенностей партнёров по общению. При этом они же более зависимы от оценок окружающих.

- При разности показателей коммуникативной и практической сторон социализации у испытуемых исследуемых групп практичность мышления, отражающая их социальный опыт, развита примерно одинаково.

В заключение рассмотрим, отражаются ли профессиональные функции родителей, выполнение ими организаторских (управляющих) или исполнительских видов деятельности на показателях социализации их детей. в данном случае мы сравнивали показатели групп А и В.

Результаты сравнения по всем диагностическим показателям представлены в таблице 9. В качестве метода математической обработки данных был использован Т-критерий Стьюдента.

Таблица 9

Показатели	Группа 1 (дети родителей, выполняющих управленческие функции в профессиональной деятельности	Группа 2 (дети родителей, выполняющих исполнительские функции в профессиональной деятельности)	Т эмп
Коммуникация в школе	4.33	3.77	3.0
Поведение в классе	4.53	3.83	3.3
Самостоятельность	4.12	3.62	2.0
Инициативность	4.08	3.58	2.3
Невербальный репертуар	3.31	2.21	2.4
Чувствительность к невербальному поведению других	13.08	12.5	0.6
Способность к управлению неверб. репертуаром	12.31	10.14	2.3
Практичность мышления, зрелость суждений	1.49	1.29	2.0

Критические значения

t_{Kp}	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.1	2.79

Полученные диагностические данные указывают на то, что выполнение родителями организаторских (управляющих) или исполнительских функций в профессиональной деятельности некоторым образом влияют на показатели социализации их детей.

У детей, чьи родители заняты управляющей (организационной) деятельностью, выше результаты по показателям «коммуникация в школе» и «поведение в классе». Им также в большей мере присуща инициативность в совместной деятельности со сверстниками, у них разнообразнее невербальный репертуар и лучше развита способность к управлению им. По остальным показателям диагностически значимых различий не выявлено.

Выводы

Проведенное исследование было направлено на изучение показателей социализации детей младшего школьного возраста с учетом типа и видов профессиональной деятельности их родителей.

Было выдвинуто предположение о различиях в показателях социализации детей младшего школьного возраста, связанные с типом и видом профессиональной деятельности их родителей, которые проявляются в когнитивно-рефлексивных, коммуникативных и практических навыках детей.

В исследовании приняли участие 27 младших школьников, учеников 1-го класса. Диагностические процедуры проводились в середине III четверти по окончании нормативных сроков периода адаптации детей к школе.

Респондентам взрослой выборки были предложены следующие методики:

- опросник личностного, социального, эмоционального развития ребенка (PSED);

- методика экспертной оценки невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой;

- «Карта проявлений самостоятельности» А.М. Щетининой;

- «Карта проявлений инициативности» А.М. Щетининой.

В работе с детьми был использован субтест «Понятливость» из теста В. Векслера и методика оценки невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой.

В качестве метода математической обработки данных был использован Т-критерий Стьюдента.

Полученные нами результаты по изучению когнитивно-рефлексивных, коммуникативных и практических показателей социализации детей трех исследуемых групп позволяют сделать следующие выводы:

- Дети родителей, занятых в социономической профессиональной сфере, в условиях школы проявляют коммуникативные навыки, свидетельствующие об их уверенности, большей независимости. У них выше показатели адаптации к школе.

- Проблемы школьной коммуникации чаще испытывают дети родителей сигнономических профессий.

- Детям родителей социономических профессий в большей мере свойственно стремление к самостоятельной деятельности; они чаще самостоятельно решают свои отношения со сверстниками, в том числе в конфликтных ситуациях. Однако, умение найти себе дело и способность заниматься каким-то делом в одиночку у детей этой группы не выше, чем у других. Для этой же группы детей характерны высокие показатели инициативности. Они чаще выступают инициаторами в совместной деятельности со сверстниками, принимают активное участие в школьных мероприятиях. Однако, им также свойственно излишнее расширение своих границ в процессе коммуникации.

- У детей родителей, занятых в социономической профессиональной сфере, разнообразнее репертуар коммуникативных действий, у них выше число навыков гибкого использования средств общения, больше развито умение осуществлять собственные действия с учётом поведенческих реакций и личностных особенностей партнёров по общению. При этом они же более зависимы от оценок окружающих.

- При разности показателей коммуникативной и практической сторон социализации у испытуемых исследуемых групп практичность мышления, отражающая их социальный опыт, развита примерно одинаково.

Полученные диагностические данные указывают на то, что выполнение родителями организаторских (управляющих) или исполнительских функций в профессиональной деятельности также определенным образом отражаются на показателях социализации детей.

- У детей, чьи родители заняты управляющей (организационной) деятельностью, выше результаты по показателям «коммуникация в школе» и «поведение в классе». Им также в большей мере присуща инициативность в совместной деятельности со сверстниками, у них разнообразнее невербальный репертуар и лучше развита способность к управлению им. По остальным показателям диагностически значимых различий не выявлено.

Заключение

Современная психологическая практика работы с детьми младшего школьного возраста выдвигает новые требования к учету социальных факторов, влияющих на психологическое развитие ребенка. Одним из таких факторов является социально-экономический статус семьи, связанный с профессиональной деятельностью старших ее членов.

В ряде современных исследований описывается влияние социально-экономического статуса семьи на особенности психологического благополучия каждого из ее членов, на психологическое развитие детей, прежде всего, подростков и особенности формирования их идентичности, на родительское поведение и способы воспитания.

Отечественные исследования роли статуса семьи в психологическом развитии ребенка в основном касаются уровня воспитательных возможностей и характера детско-родительских отношений, причем внимание больше уделено семьям с различными вариантами социально-экономического неблагополучия.

Социализация в семье, как известно, происходит не только в результате целенаправленного процесса воспитания, но и по механизму социального научения. Сам процесс социального научения осуществляется за счет наблюдения социальной деятельности других членов семьи, прежде всего родителей.

Проведенное нами исследование было направлено на изучение показателей социализации детей младшего школьного возраста с учетом типа и видов профессиональной деятельности их родителей.

Полученные диагностические данные могут быть использованы в консультативной работе педагога-психолога по вопросам развития и воспитания детей младшего школьного возраста.

Список используемых источников

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект, 2010. - 623 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева - 5-е изд., испр. и доп. - М.: Аспект Пресс, 2014. - 369 с.
3. Андреева Г.М. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в младшем школьном возрасте // Вестник МГУ. – 1997. – № 4. – С. 50 – 52.
4. Андреева Т.В. Психология современной семьи. - СПб.: Речь, 2005 - 436 с.
5. Аристова Н.Г. Влияние структуры семьи на успешность выполнения воспитательной функции. Семья как объект социальной политики. – М.: Наука, 1986. – 359 с.
6. Битянова М.Р., Азарова Г.В. Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. - М.: Генезис, 2001. - 352 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 2006. - 165 с.
8. Болотова А.К., Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Социальные коммуникации: учеб. пособие / А.К. Болотова, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская. - М.: Гардарики, 2008. - 279 с.
9. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. - 159 с.
10. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: Союз, 2006. - 224 с.
11. Гаврилычева Г.Ф. Младший школьник и его ценности // Начальная школа. 2008. № 7.

12. Гармаева Т.В., Кончаловская М.М. Роль семьи в школьной социализации подростков (на материале образовательных учреждений Москвы и Улан-Удэ) [Электронный ресурс]. / Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. N 2(2). URL: http://psystudy.ru

13. Григорьва М.В. Психология труда. Конспект лекций. - М.: Высшее образование, 2006. - 192 с.

14. Дядюнова И.А. К вопросу о социализации детей // Начальная школа. – 2007. – №10. – С. 89–92

15. Как профессии родителей влияют на детей https://www.kakprosto.ru/kak-247858-kak-professii-roditeley-vliyayut-na-detey#ixzz4utzABGXv

16. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 238 с.

17. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. - М.: Гардарики, 2004. - 268 с.

18. Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. Коллективная монография / под. ред. Т.Д. Марцинковской. - М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. - 284 с.

19. Костяк Т.В. Особенности социализации первоклассников с высоким уровнем познавательной активности // Психология обучения. - 2007. - № 2. - С. 32-44.

20. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2011. - 940 с.

21. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов. - М.: Юрайт, 2011. - 464 с.

22. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т.А. Куликова. - М.: Академия, 2000. – 227 с.

23. Максакова В.И. Организация воспитания младших школьников. М.: Просвещение, 2003. 256 с.

24. Марцинковская Т.Д. Психология развития. - М.: Академия, 2007. 528 с.

25. Матвеева О.Н. О социализации младших школьников в современных условиях // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. Общественные науки. - №16(20), 2010. - С. 156.

26. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учебник для студентов педагогических вузов – 3–е изд. испр. и доп. – М.: Изд.центр «Академия», 2002. – 200 с.

27. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник.- М.: Академия, 2010. - 452 с.

28. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Россия, 2011. - 414 с.

29. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. Н.Н. Посысоева. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. - 328 с.

30. Особенности социализации детей младшего школьного возраста http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0b65625b2ad69a4d43b89421306d26_0.html

31. Петриченко Н.Г. Проблемы экономической социализации личности ребенка // Педагогический вестник. – 2001. – №1. – С.36.

32. Петровский В.А., Полевая М.В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений / Психология семьи: Сборник статей / Сост. Т.П. Гаврилова. - М.: ООО «Вопросы психологии», 2001. №1.

33. Посысоева Н.Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебное пособие для вузов / Н.Н. Посысоева. - М.: владос-пресс 2004. – 328 с.

34. Практикум по возрастной психологии. - СПб.: Речь, 2011. - 682 с.

35. Психология семейных отношений: конспект лекций /сост. С.А. Векилова. - М.: АСТ., - СПб.: Сова, 2005. - 127 с.

36. Реан А.А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.

37. Реан А.А. Развитие и социализация личности в семье. – Спб.: Питер, 2000. – 304 с.

38. Реан А.А. Социализация личности. Хрестоматия: Психология личности в трудах отечественных психологов. – Спб.: Питер, 2000. – 420 с.

39. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. - М.: Изд-во «Речь», 2005. - 384 с.

40. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. - М., 2003. - 208 с.

41. Смирнова М.А. Деятельность общеобразовательных учреждений по созданию педагогических условий социализации учащихся. Автореф. дисс. ... к.п.н. - Самара, 1999. - 23 с.

42. Сорокопудова В.С., Головнева Е.В. Роль семьи в социализации личности ребенка. VI Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум», 2014. https://www.scienceforum.ru/2014/

43. Социализация младших школьников в условиях внедрения ФГОС НОО http://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-2689

44. Социальная психология в трудах отечественных психологов: Хрестоматия – Спб.: Питер, 2000. – 368 с

45. Тюменева Ю. А. К проблеме оценки готовности детей к школе // Психология обучения. - 2008. - № 3. - С. 95-107.

46. Ускова М.В. Анализ особенностей первичной адаптации первоклассников к школе / М.В. Ускова// Логопедия. - 2007. - №4. - С. 26-29.

47. Фролов П.Т. Воспитание детей в современной семье / под ред. П.Т. Фролова - Белгород 1993. – 208 с.

48. Цветкова С.Ю. Какой ребенок нужен школе // Школьный психолог, 2001, № 42, - С. 13.

49. Шведовская А.А., Загвоздкина Т.Ю. Социально-экономический статус семьи и психическое развитие ребенка: зарубежный опыт исследования / А.А. Шведовская, Т.Ю. Загвоздкина // Психологическая наука и образование. – 2013. - № 1.

50. Шведовская, А.А. Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / А.А. Шведовская // Психологическая наука и образование. - 2006. - №1. - С. 69-84.

51. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. - М: Апрель-Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - 512 с.

Приложение

Таблицы 1-3

Диагностические данные по опроснику PSED (опросник личностного, социального, эмоционального развития ребенка)

Группа 1 (дети родителей, занятых в социономической сфере)

Шкалы и индикаторы	**Испытуемые**								
Коммуникация	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Уверенность в себе при взаимодействии с окружающими в школе	5	4	5	5	5	4	4	3	4
Привыкание ребенка к школе	5	4	5	5	5	4	3	3	4
Независимость при взаимодействии с окружающими	4	4	5	5	5	4	3	3	4
Взаимоотношения со сверстниками	5	4	5	5	4	5	4	4	4
Взаимоотношения со взрослыми	5	5	5	5	5	5	4	3	4
Коммуникация с окружающими	5	5	5	5	5	5	4	4	4
Средние значения	**4.8**	**4.3**	**5.0**	**5.0**	**4.8**	**4.5**	**3.7**	**3.3**	**4.0**
Поведение в классе	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Сосредоточенность на занятиях, которыми руководит учитель	5	5	5	5	5	5	5	4	4
Сосредоточенность в процессе самостоятельных занятий	4	5	5	5	5	5	5	3	3
Поведение (понимание последствий своих поступков для себя и окружающих)	5	4	5	5	5	4	3	3	4
Умение ребенка следовать правилам	5	4	5	5	5	4	5	5	5
Средние значения	**4.8**	**4.5**	**5.0**	**5.0**	**5.0**	**4.5**	**4.5**	**3.8**	**4.0**

Группа 2 (дети родителей, занятых в технономической сфере)

Шкалы и индикаторы	**Испытуемые**						
Коммуникация	1	2	3	4	5	6	7
Уверенность в себе при взаимодействии с окружающими в школе	4	5	4	3	3	3	4
Привыкание ребенка к школе	4	5	4	3	4	4	4
Независимость при взаимодействии с окружающими	4	5	3	3	3	3	4
Взаимоотношения со сверстниками	4	5	5	4	4	4	5
Взаимоотношения со взрослыми	4	5	4	4	4	4	5
Коммуникация с окружающими	4	5	4	4	4	4	5
Средние значения	**4.0**	**5.0**	**4.0**	**3.5**	**3.6**	**3.6**	**4.5**
Поведение в классе							
Сосредоточенность на занятиях, которыми руководит учитель	5	5	5	4	4	4	5
Сосредоточенность в процессе самостоятельных занятий	4	5	4	3	3	3	4
Поведение (понимание последствий своих поступков для себя и окружающих)	4	5	4	4	3	3	4
Умение ребенка следовать правилам	4	5	4	3	4	4	4
Средние значения	**4.25**	**5.0**	**4.25**	**3.5**	**3.5**	**3.5**	**4.25**

Группа 3 (дети родителей, занятых в сигномической сфере)

Шкалы и индикаторы	**Испытуемые**										
Коммуникация	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Уверенность в себе при взаимодействии с окружающими в школе	4	4	3	3	5	4	4	3	3	4	4
Привыкание ребенка к школе	4	4	4	4	5	4	4	3	3	4	4
Независимость при взаимодействии с окружающими	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4
Взаимоотношения со сверстниками	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
Взаимоотношения со взрослыми	4	4	4	3	5	4	4	4	3	3	3
Коммуникация с окружающими	4	4	4	4	5	4	4	3	3	4	4
Средние значения	**3.8**	**3.8**	**3.6**	**3.6**	**4.6**	**4.0**	**4.0**	**3.5**	**3.0**	**3.8**	**3.8**
Поведение в классе											
Сосредоточенность на занятиях, которыми руководит учитель	5	5	4	3	5	4	4	2	3	3	4
Сосредоточенность в процессе самостоятельных занятий	4	4	4	3	5	5	5	4	3	4	4
Поведение (понимание последствий своих поступков)	4	4	4	3	5	4	4	3	3	4	4
Умение ребенка следовать правилам	5	5	4	3	5	4	4	3	2	4	4
Средние значения	**4.5**	**4.5**	**4.0**	**3.0**	**5.0**	**4.3**	**4.3**	**3.0**	**2.8**	**3.7**	**4.0**

Таблицы 4-6

Диагностические данные по методике «Карта проявлений самостоятельности» А.М. Щетининой

Группа 1 (дети родителей, занятых в социономической сфере)

Показатели самостоятельности	**Испытуемые**								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Умеет найти себе дело	5	4	5	5	5	5	4	3	5
Имеет свою точку зрения	4	4	5	5	5	5	3	4	3
Не обращается за помощью к сверстникам	5	4	5	5	4	4	4	3	4
Не обращается за помощью к взрослому	4	4	5	4	4	4	4	3	4
Стремится все делать сам	5	4	5	5	5	4	4	3	4
Доводит начатое дело до конца	5	4	5	5	5	5	4	3	5
Без указания следит за своими вещами	5	4	5	5	5	5	5	3	5
Самостоятельно решает конфликты со сверстниками	5	5	5	5	5	5	4	4	4
Не стремится к согласию с большинством	3	3	4	4	4	5	3	3	3
Негативно относится к какой-либо помощи	4	3	4	3	3	3	3	4	3
Без напоминания выполняет порученные дела	5	4	5	5	5	5	5	3	4
Может играть, заниматься каким-то делом один	4	4	5	4	4	3	4	3	4
Средние значения	**4.2**	**3.9**	**4.8**	**4.6**	**4.3**	**4.3**	**3.9**	**3.3**	**4.0**

Группа 2 (дети родителей, занятых в технономической сфере)

Показатели самостоятельности	**Испытуемые**						
	1	2	3	4	5	6	7
Умеет найти себе дело	4	5	4	4	4	3	4
Имеет свою точку зрения	4	5	3	3	4	4	4
Не обращается за помощью к сверстникам	4	5	3	3	4	4	4
Не обращается за помощью к взрослому	4	5	3	3	4	4	4
Стремится все делать сам	4	5	3	3	4	3	4
Доводит начатое дело до конца	5	5	4	3	4	3	4
Без указания следит за своими вещами	5	5	4	2	4	3	4
Самостоятельно решает конфликты со сверстниками	5	5	4	2	4	3	5
Не стремится к согласию с большинством	4	4	4	4	3	4	4
Негативно относится к какой-либо помощи	3	4	3	4	3	3	4
Без напоминания выполняет порученные дела	5	5	4	3	4	3	5
Может играть, заниматься каким-то делом один	5	5	3	4	4	4	5
Средние значения	**4.3**	**4.8**	**3.5**	**3.1**	**3.8**	**3.4**	**4.3**

Группа 3 (дети родителей, занятых в сигномической сфере)

Показатели самостоятельности	**Испытуемые**										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Умеет найти себе дело	5	4	3	4	5	5	4	3	3	4	4
Имеет свою точку зрения	4	3	3	4	4	5	4	3	3	4	4
Не обращается за помощью к сверстникам	4	3	3	4	4	5	4	3	3	4	4
Не обращается за помощью к взрослому	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4
Стремится все делать сам	5	3	3	3	4	5	4	2	3	4	4
Доводит начатое дело до конца	5	4	3	3	4	5	4	3	3	4	4
Без указания следит за своими вещами	5	3	3	3	3	5	4	2	3	4	4
Самостоятельно решает конфликты со сверстниками	5	3	3	3	4	5	4	3	4	4	4
Не стремится к согласию с большинством	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3
Негативно относится к какой-либо помощи	4	3	3	4	3	4	4	2	3	3	3
Без напоминания выполняет порученные дела	5	4	3	3	4	5	4	2	2	4	4
Может играть, заниматься каким-то делом один	5	4	3	4	5	5	4	3	4	4	4
Средние значения	**4.5**	**3.3**	**3.1**	**3.2**	**3.9**	**4.7**	**3.9**	**2.6**	**3.0**	**3.8**	**3.8**

Таблицы 7-9

Диагностические данные по методике «Карта проявлений инициативности» А.М. Щетининой

Группа 1 (дети родителей, занятых в социономической сфере)

Показатели инициативности	**Испытуемые**								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Берет на себя главные роли в совместной деятельности	5	4	5	5	5	4	4	3	4
Выступает инициатором какой-либо деятельности	5	4	5	5	5	4	4	3	4
Перехватывает у сверстников инициативу	5	4	5	5	5	4	4	3	4
Принимает участие во всех делах	5	5	5	5	5	4	4	5	4
Любит высказывать свою точку зрения	5	4	5	4	5	4	4	3	4
Стремится к лидерству	5	4	5	4	5	4	4	3	4
Любит находиться в центре внимания	5	4	5	4	5	4	4	3	4
Стремится быть первым во всем	5	5	5	5	5	4	4	3	4
Не боится взяться за незнакомое ему дело	5	4	4	5	5	4	4	4	4
Испытывает радость от внимания к нему окружающих	5	4	5	4	5	4	4	4	4
Не соглашается с мнением других, настаивает на своем	4	4	5	4	5	4	4	3	4
Средние значения	**4.9**	**4.2**	**4.9**	**4.5**	**5.0**	**4.0**	**4.0**	**3.4**	**4.0**

Группа 2 (дети родителей, занятых в технономической сфере)

Показатели инициативности	**Испытуемые**						
	1	2	3	4	5	6	7
Берет на себя главные роли в совместной деятельности	4	4	4	3	3	3	4
Выступает инициатором какой-либо деятельности	4	5	4	3	3	3	4
Перехватывает у сверстников инициативу	3	4	4	3	3	3	4
Принимает участие во всех делах	4	4	4	3	4	4	4
Любит высказывать свою точку зрения	3	4	4	3	3	3	4
Стремится к лидерству	3	4	4	3	3	3	4
Любит находиться в центре внимания	3	4	4	3	4	3	4
Стремится быть первым во всем	4	4	4	3	3	3	4
Не боится взяться за незнакомое ему дело	4	5	4	3	4	3	4
Испытывает радость от внимания к нему окружающих	4	4	4	4	4	4	4
Не соглашается с мнением других, настаивает на своем	3	4	4	3	2	3	4
Средние значения	**2.8**	**4.1**	**4.0**	**3.1**	**2.9**	**3.1**	**4.0**

Группа 3 (дети родителей, занятых в сигнономической сфере)

Показатели инициативности	**Испытуемые**										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Берет на себя главные роли в совместной деятельности	4	4	3	4	5	4	4	3	4	3	4
Выступает инициатором какой-либо деятельности	4	4	3	4	5	4	4	3	3	3	4
Перехватывает у сверстников инициативу	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4
Принимает участие во всех делах	4	4	4	4	5	4	4	3	4	3	4
Любит высказывать свою точку зрения	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4
Стремится к лидерству	3	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4
Любит находиться в центре внимания	3	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4
Стремится быть первым во всем	4	4	3	4	5	4	4	3	3	3	4
Не боится взяться за незнакомое ему дело	4	4	3	4	5	4	4	3	3	3	4
Испытывает радость от внимания к нему окружающих	4	5	4	4	5	4	4	3	4	4	4
Не соглашается с мнением других, настаивает на своем	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3
Средние значения	**3.5**	**4.0**	**3.1**	**3.7**	**4.5**	**3.9**	**3.9**	**3.0**	**3.7**	**3.1**	**3.9**

Таблица 10

Индивидуальные результаты испытуемых по методике экспертной оценки невербальной коммуникации

№ п/п	**Группа 1**		
	Параметры		
	Оценка невербального репертуара	Чувствительность к невербальному поведению других	Способность к управлению своим невербальным репертуаром
1	5	15	15
2	4	13	14
3	6	16	19
4	4	19	13
5	4	12	14
6	3	15	11
7	4	14	14
8	2	17	10
9	4	17	14
№ п/п	**Группа 2**		
	Параметры		
	Оценка невербального репертуара	Чувствительность к невербальному поведению других	Способность к управлению своим невербальным репертуаром
1	3	13	10
2	3	11	11
3	2	12	10
4	2	11	9
5	1	9	9
6	2	10	10
7	3	14	9
№ п/п	**Группа 3**		
	Параметры		
	Оценка невербального репертуара	Чувствительность к невербальному поведению других	Способность к управлению своим невербальным репертуаром
1	2	10	8
2	3	11	12
3	1	11	8
4	2	12	11
5	4	14	13
6	2	13	12
7	1	11	10
8	1	10	9
9	2	15	10
10	2	11	9
11	2	9	8

Таблицы 11-13

Индивидуальные результаты испытуемых по методике Векслера

Группа 1 (дети родителей, занятых в социономической сфере)

№ п/п	Задания														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	**Ср.зн.**
1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	**1.5**
2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	**1.6**
3	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	**1.4**
4	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	**1.7**
5	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	**1.6**
6	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	**1.6**
7	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	**1.4**
8	1	1	1	0	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	**1.1**
9	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	**1.3**
Ср. зн.	**1.4**	**1.7**	**1.6**	**1.3**	**1.7**	**2.0**	**1.4**	**2.0**	**1.1**	**1.0**	**1.1**	**2.0**	**1.1**	**1.6**	

Группа 2 (дети родителей, занятых в технономической сфере)

№ п/п	Задания														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	**Ср.зн.**
1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	**1.3**
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	**1.9**
3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	**1.4**
4	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	**1.2**
5	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	**1.2**
6	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	**1.1**
7	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	**1.4**
Ср. зн.	**1.1**	**1.0**	**1.0**	**1.2**	**1.2**	**1.6**	**1.0**	**1.4**	**1.4**	**1.0**	**1.1**	**1.5**	**0.9**	**1.1**	

Группа 2 (дети родителей, занятых в сигнономической сфере)

№ п/п	Задания														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	**Ср.зн.**
1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	**1.6**
2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	**1.4**
3	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	2	0	1	**0.9**
4	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	**1.7**
5	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	**1.4**
6	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	**1.4**
7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	**1.9**
8	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	**0.8**
9	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	0	1	1	**1.1**
10	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	**1.2**
11	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	**1.4**
Ср. зн.	**1.2**	**1.2**	**1.2**	**1.4**	**1.4**	**1.7**	**1.4**	**1.4**	**1.2**	**1.0**	**1.2**	**1.6**	**1.0**	**1.3**	

Таблица 14

Результаты диагностики по показателю «Коммуникация в школе» (Опросник личностного, социального, эмоционального развития ребенка)

Группа 1 (дети родителей, выполняющих управленческие функции в профессиональной деятельности)	Группа 2 (дети родителей, выполняющих исполнительские функции в профессиональной деятельности)
4.8	4.5
4.3	3.7
5.0	3.3
5.0	4.0
4.8	4.0
4.0	3.5
5.0	3.6
3.8	3.6
3.8	4.5
3.6	4.0
3.6	3.5
4.6	3.0
4.0	3.8
	3.8

Таблица 15

Результаты диагностики по показателю «Поведение в классе»

Группа 1 (дети родителей, выполняющих управленческие функции в профессиональной деятельности)	Группа 2 (дети родителей, выполняющих исполнительские функции в профессиональной деятельности)
4.8	4.5
4.5	4.5
5.0	3.8
5.0	4.0
5.0	4.25
4.25	3.5
5.0	3.5
4.5	3.5
4.5	4.25
4.0	4.3
3.0	3.0
5.0	2.8
4.3	3.7
	4.0

Таблица 16

Результаты диагностики по показателю «Самостоятельность»

Группа 1 (дети родителей, выполняющих управленческие функции в профессиональной деятельности)	Группа 2 (дети родителей, выполняющих исполнительские функции в профессиональной деятельности)
4.2	4.3
3.9	3.9
4.8	3.3
4.6	4.0
4.3	3.5
4.3	3.1
4.8	3.8
4.5	3.4
3.3	4.3
3.1	3.9
3.2	2.6
3.9	3.0
4.7	3.8
	3.8

Таблица 17

Результаты диагностики по показателю «Инициативность»

Группа 1 (дети родителей, выполняющих управленческие функции в профессиональной деятельности)	Группа 2 (дети родителей, выполняющих исполнительские функции в профессиональной деятельности)
4.9	4.0
4.2	4.0
4.9	3.4
4.5	4.0
5.0	4.0
2.8	3.1
4.1	2.9
3.5	3.1
4.0	4.0
3.1	3.9
3.7	3.0
4.5	3.7
3.9	3.1
	3.9

Таблица 18

Результаты оценки невербального репертуара

Группа 1 (дети родителей, выполняющих управленческие функции в профессиональной деятельности)	Группа 2 (дети родителей, выполняющих исполнительские функции в профессиональной деятельности)
5	3
4	4
6	2
4	4
4	2
3	2
3	1
2	2
3	3
1	1
2	1
4	2
2	2
	2

Таблица 19

Результаты оценки чувствительности к невербальному поведению других

Группа 1 (дети родителей, выполняющих управленческие функции в профессиональной деятельности)	Группа 2 (дети родителей, выполняющих исполнительские функции в профессиональной деятельности)
15	15
13	14
16	17
19	17
12	12
13	11
11	9
10	10
11	14
11	11
12	10
14	15
13	11
	9

Таблица 20

Результаты оценки способности к управлению невербальным репертуаром

Группа 1 (дети родителей, выполняющих управленческие функции в профессиональной деятельности)	Группа 2 (дети родителей, выполняющих исполнительские функции в профессиональной деятельности)
15	11
14	14
19	10
13	14
14	10
10	9
11	9
8	10
12	9
8	10
11	9
13	10
12	9
	8

Таблица 21

Результаты диагностики практичности мышления, зрелости суждений

Группа 1 (дети родителей, выполняющих управленческие функции в профессиональной деятельности)	Группа 2 (дети родителей, выполняющих исполнительские функции в профессиональной деятельности)
1.5	1.6
1.6	1.4
1.4	1.1
1.7	1.3
1.6	1.4
1.3	1.2
1.9	1.2
1.6	1.1
1.4	1.4
0.9	1.9
1.7	0.8
1.4	1.1
1.4	1.2
	1.4