МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Педагогика и психология»

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа Социальная педагогика

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

«Взаимодействие классного руководителя с родительским сообществом в системе педагогического сопровождения адаптации пятиклассников»

Студент Щербакова Мария Юрьевна
(подпись, дата) (фио полностью)

Научный руководитель Краснова О.В.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр Груздова О.Г.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Рецензент
д.п.н., доцент, директор Зареченского технологического института – филиала ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» Разуваев С.Г.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 23.01.23 №8)

Заведующий выпускающей кафедрой Лыгина М.А.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой 5(отл.) (протокол заседания ГЭК от 28.02.23 №6)

Секретарь ГЭК Назарова О.М.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Пенза, 2023 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 2

Глава 1 Теоретические основы изучения взаимодействия классного родителя с родительским сообществом в системе педагогического сопровождения адаптации пятиклассников 7

1.1 Возрастные особенности пятиклассников 7

1.2 Педагогическое сопровождение адаптации пятиклассников 17

1.3 Взаимодействие родителей и педагогов в системе педагогического сопровождения адаптации пятиклассников 30

Глава 2 Организация опытно-экспериментальной работы по оптимизации взаимодействия классного руководителя с родительским сообществом в системе педагогического сопровождения адаптации пятиклассников 39

2.1 Описание и анализ результатов констатирующего эксперимента 39

2.2 Рекомендации по оптимизации взаимодействия классного руководителя с родительским сообществом в системе педагогического сопровождения адаптации пятиклассников 52

2.3 Описание и анализ результатов контрольного эксперимента 63

Заключение 79

Список использованной литературы 82

Приложения 87

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования.

Младший подростковый возраст, к которому относятся пятиклассники, является периодом активного становления личности, когда происходят изменения в психическом, физиологическом и социальном развитии. Подростковый возраст как таковой сопряжен со множеством рисков ,прежде всего связанных с необходимостью адаптации ребенка к изменившимся социальным условиям. Для пятиклассника наиболее важным является успешная адаптация к среднему звену школы, поскольку оно разительно отличается от предшествующего ему начального звена: вместо одного педагога, ведущего большинство предметов, в жизни пятиклассника появляется множество учителей-предметников, каждый из которых предъявляет свои требования к поведению, подготовке к занятиям, темпам и интенсивности работы на уроках и т.д. Помимо этого, начиная с пятого класса усложняется школьная программа, педагоги и родители начинают предъявлять больше требований, для выполнения которых становятся необходимы самостоятельности, сила воли, ответственность и другие качества, присущие уже в большей степени не младшему школьнику, а подростку.

Однако, не каждый пятиклассник оказывается готовым к таким переменам в силу самых разных причин и обстоятельств как социального, так психологического плана. Такие особенности социальной ситуации развития пятиклассника настойчиво требуют организации постоянно действующей системы педагогического сопровождения, в рамках которой создаются условия для преодоления возникающих в ходе социального становления в данный период рисков и противоречией (в учебе, в общении со сверстниками, во взаимодействии с родителями и т.д.).

Поскольку в воспитании и социализации одинаково значимую роль играют семья и школа, то и система педагогического сопровождения

пятиклассников немыслима без привлечения к данной деятельности родительского сообщества. Особенно важным это становится в современных условиях, когда происходит отдаление детей от своих родителей из-за погруженности подрастающего поколения в среду Интернет. Представителем педагогического коллектива школы, непосредственно взаимодействующим с родителями учащихся, является классный руководитель. Именно он выстраивает взаимодействие «педагог-школьник-родитель». В существующей практике образования в работе с родителями применяются, преимущественно, традиционные формы работы (родительские собрания, лектории и т.п.), не предполагающие активной роли родителей в их проведении и продуктивного взаимодействия, а значит, малоэффективные в плане положительного влияния на процесс адаптации пятиклассников.

Все вышесказанное обуславливает актуальность заявленной темы «Взаимодействие классного руководителя с родительским сообществом в системе педагогического сопровождения адаптации пятиклассников».

Степень разработанности темы исследования.

Проблемы педагогического сопровождения рассматривались такими исследователями, как Т.А. Гапиенко, Н.А. Козырев, Е.В. Митькина, Л.А. Абрамова, Т.В. Солодовникова, А.А. Локтев, И.В. Таньчев, и другими.

Возрастные особенности младших подростков анализируются в работах В. С. Мухиной, И.В. Дубровина, Э. Эриксона, М. В. Матюхиной, Т. С. Михальчик, К. Т. Патриной.

Особенности взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания обучающихся и работы классного руководителя с родительским сообществом анализируются в работах А.С. Роботовой, И.Г. Шапошниковой, И.А. Хоменко, Л.Г. Петряевская, И.С. Якиманской и других.

Но в имеющейся психолого-педагогической литературе остается недостаточно исследованной взаимодействие классного руководителя с родительским сообществом в системе педагогического сопровождения.

Проблема исследования состоит, таким образом, в противоречии между важностью эффективного выстроенного на принципе партнерства взаимодействия классного руководителя и родителей в системе педагогического сопровождения адаптации пятиклассников вследствие множественных рисков дезадаптации в данном возрастном периоде и недостаточной разработанностью форм работы с родительским сообществом.

Цель исследования – системное и обоснованное представление о взаимодействии классного руководителя с родительским сообществом в системе педагогического сопровождения адаптации пятиклассников.

Объект исследования – педагогическое сопровождение адаптации пятиклассников.

Предмет исследования – взаимодействие классного руководителя с родительским сообществом как фактор адаптации пятиклассников.

Гипотеза исследования: продуктивность взаимодействия классного руководителя с родительским сообществом положительно сказывается на адаптации пятиклассников.

Задачи исследования:

1. Описать возрастные особенности младших подростков.
2. Рассмотреть педагогическое сопровождение как феномен образования.
3. Проанализировать содержание и формы взаимодействия школы и классного руководителя с родительским сообществом.
4. Провести и проинтерпретировать результаты диагностики на констатирующем этапе эксперимента
5. Разработать и апробировать рекомендации по взаимодействию классного руководителя с родительским сообществом.
6. Провести и проинтерпретировать результаты диагностики на контрольном этапе эксперимента, сравнить результаты до и после апробации программы.

Методологические и теоретические основы исследования. Теоретическую и методическую основу выпускной квалификационной работы составили труды известных исследователей педагогического сопровождения Т.В. Солодовниковой, А.А. Локтева, И.В. Таньчева; психологов В. С. Мухиной, И.В. Дубровина, Э. Эриксона.

Методы исследования. В исследовании были использованы следующие диагностические методики: теоретический анализ литературы по проблеме исследования, педагогический эксперимент, тестовые методики.

Теоретическая и практическая значимость результатов. Теоретическая значимость заключается в том, что проведенное в работе исследование позволяет расширить представления о взаимодействии классного руководителя с родительским сообществом. Практическая значимость состоит в возможности применения апробированных в ходе исследования рекомендации в других образовательных организациях

Опытно-экспериментальная база исследования: исследование проходило на базе МБОУ СОШ № 27 г. Пензы.

Основные положения (результаты) исследования:

1. Младший подростковый возраст, к которому относится время обучения в пятом классе средней общеобразовательной школы, характеризуется целым рядом кардинальных изменений социальной ситуации развития обучающегося, когда возрастает степень его ответственности и самостоятельности, происходит его переход на очередную ступень взросления. В связи с этим на первый план выходит проблема адаптации к новым условиям жизни в социуме и взаимодействия с семьей, сверстниками и педагогами.

2. Характерные для такого переходного периода противоречия, связанные прежде всего с рисками дезадаптации, делают важной осуществление системной деятельности по созданию благоприятных условий для жизни и развития пятиклассников и оказание им содействия в случае возникающих затруднений в обучении, общении, освоении и выполнении

требований новой для них социальной роли – учащегося среднего звена общеобразовательной школы.

3. В педагогическом сопровождении адаптации пятиклассников немалое значение имеет активное участие в данной деятельности не только самих учащихся и педагогов школы, но и родителей. Семья и школа традиционно играют роль двух важнейших факторов первичной социализации, поэтому их отлаженное сотрудничество во многом определяет успешность адаптации пятиклассников

4. Опытно-экспериментальная работа показала, что включение в работу с родителями нетрадиционных форм положительно сказывается на уровне педагогической компетентности родителей, способствует повышению эффективности всей системы педагогического сопровождения адаптации пятиклассников и влияет на уровень их адаптированности.

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав по три параграфа, заключения, списка использованных источников и приложений. Список использованной литературы включает в себя 42 источника.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛАССНОГО РОДИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЬСКИМ СООБЩЕСТВОМ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ

1.1 Возрастные особенности пятиклассников

Представляя собой переходный период в возрастном развитии и социальном становлении, подростковый возраст в целом, и младший подростковый возраст в частности, содержат в себе как множественные возможности для созревания как личности, так и целый ряд противоречий и рисков. То, насколько успешно будет пройден подростковый возраст и преодолены его возможные проявления как кризисного периода возрастного развития, зависит как от биологических факторов (физиологические особенности созревания, тип нервной системы и темперамента, наличие или отсутствие генетически обусловленных патологий и т.д.), так и психологических (уровень когнитивного развития, состояние эмоциально-нравственной сферы, развитие волевых качеств, развитость саомсознания и понимания того, что нахождение в социуме означает постоянный поиск и поддержание баланса между сохранением собственной индивидуальности и соблюдением правил общественной жизни – социальных норм, среди которых нормы традиций и обычаев, морали, права, организаций, групп и коллективов). То, насколько подросток интегрировался в систему социальных связей и взаимодействий, что проявляется в освоении и приятии им общественных норм, ценностей и установок, формировании сети отношений с другими людьми, помимо членов семьи (сверстники, педагоги, знакомые старшие и младшие и т.д.), во многом определяет степень его социальной зрелости. По мере взросления и социальной интеграции подросток изменяет отношение к себе и другим, меняется его Я, трансформируется его восприятие общества и общественных требований в

сторону увеличения осознанности и интериоризации, то есть включения общественных требований в систему внутренней мотивации. Поэтому на выявлении типичных сочетаний различных критериев социальной зрелости детей в возрасте от 10 до 15 лет основано выделение различных стадий подросткового возраста.

С наибольшей явностью стадиальный характер прохождения индивидов подросткового периода прослеживается в трансформациях Я-концепции, то есть образа себя самого, субъективного преломления самого себя в сознании. Проявлениями этого выступают самооценка, мотивация, рефлексия, формирование зеркального Я (по Ч. Кули) и т.д.

Так, в младшем подростковом возрасте (10-11 лет), к которому и относятся пятиклассники, самосознание не сформировано в полной мере, Я-концепция у многих детей данного возраста оказывается не сформированной. Об этом наглядно говорят те факты, что около 34 % мальчиков и 26 % девочек данной возрастной группы высказывают о себе исключительно негативные мнения. Как свидетельствуют ученые, проводившие подобные исследования, при беседе с младшими подростками о том, как они относятся к себе, в словах примерно 30% из них отчетливо проявляются недоумение и растерянность. Это свидетельствует о затруднениях с определением четкого представления младшего подростка о себе самом. Несмотря на то, что около 70 % школьников возраста 10-11 лет, давая себе характеристику, называли и положительные черты, все равно таких черт было меньше, чем отрицательных. Общей тенденцией является то, что подросток в ответ на просьбу назвать свои черты указывает целый ряд недостатков (которые в большинстве своем преувеличены или вовсе надуманы), и всего одно достоинство. Таким образом, для самооценки младших подростков характерен отрицательный эмоциональный окрас [7]. Для данного возраста характерно противоречие между потребностью в формировании оценочного представления о самом себе и отрицательных эмоций при попытке сформировать собственный образ.

Вторая стадия подросткового возраста (12-13 лет), кроме общего принятия себя, характеризуется сохранением ситуативно негативным отношением ребенка к себе, обнаруживаемой зависимостью от оценок, даваемых окружающими, прежде всего сверстниками. Одновременно с этим, повышенная критичность самоотношения подростка и переживание недовольства самим собой сочетается с настойчиво появляющейся потребностью в самоуважении и в адекватной позитивной самооценке, общем позитивном самоотношении.

Третья стадия данного возрастного периода (14-15 лет) характеризуется возникновением «оперативной самооценки», определяющей актуальное самоотношение подростка здесь и сейчас. Основанием этой самооценки является сопоставлении подростком своих привычных форм поведения, сложившихся к данному времени личностных особенностей с теми ценностями, образцами и нормами, которые он рассматривает в качестве идеальных форм его личности [31].

Еще одним важным средством осознавания себя в любом, в том числе и вы подростковом возрасте служит личностная рефлексия. Именно рефлексивность делает возможным в младшему подростковом возрасте лучше разбираться в себе самом и происходящих внутренних изменениях, а также с большим пониманием относиться к другим людям. Невозможно понять другого человека, не пропустив информацию о нем или впечатления от его слов и действий через свой собственный субъективный мир и жизненный опыт, а для этого необходимо, чтобы субъективный мир был упорядочен, что возможно только на основе рефлексии. При этом, в младшем подростковом возрасте рефлексия касается преимущественно отдельных поведенческих актов подростка. На второй стадии подросткового возраста в сферу рефлексии входят черты характера, стиль и особенности отношений с социумом в лице родственников, друзей и знакомых. Именно тогда происходит качественное преобразование способности к личностной рефлексии, и подросток выходит на совершенно иной уровень в нравственно-

волевом развитии, поскольку становится способен к самовоспитанию. В более старшем возрасте для подростков становится характерной возросшая критичность. Старшие подростки обращают большее внимание на свои индивидуальные особенности, при этом 35% их особенности не устраивают, они рассматривают их как недостатки [28].

Среди всех изменений и трансформаций, которые являются характерными для подросткового возраста и которые определяют одновременно взросление и созревание личности с одной стороны, и противоречивость и конфликтность, подросткового периода с другой, является потребность в признании и самоутверждении. Подростки требуют большей свободы и признания их прав со стороны взрослых. В этом выражается противоречие между стремлением к автономии и недостаточной личностной и социальной зрелостью. Именно в данном возрасте более всего проявляется желание скорее стать совершеннолетним, чтобы выйти из под контроля родителей.

Так, в младшем подростковом возрасте многие школьники стремятся к тому, чтобы взрослые родственники признавали то, что дети сами взрослеют. При чем, у одних это может проявляться в том, что младший подросток требует поступать также, как, по его мнению, может поступать взрослый (например, одеть легкую куртку вместо теплой, мотивировав это тем, что он уже взрослый и не замерзнет, или же не одевать шарф, перчатки и т.д.). У другой части младших подростков это может проявляться в настойчивом требовании признания со стороны взрослых их новых возможностей (самостоятельно ходить в школу и обратно, ездить на общественном транспорте и т.д.). Еще у одних стремление к признанию может выражаться в желании принимать участие в бытовых делах на том же уровне, что и взрослые члены семьи.

Вместе со всем вышесказанным, анализируя поведение и отношение детей, помещенных в экспериментальные смоделированные ситуации, ученые делают вывод, что имеющиеся у подростков тенденции развития

самости и самостоятельности не ограничиваются лишь желанием добиться признания взрослыми определенных свобод и прав, а основываются на осознании уже в младшем подростковом возрасте значимости участия в конкретных делах, имеющих общественную пользу. И это сближает их со взрослыми, хотя часто реальная значимость этих дел осознается подростками в недостаточной степени. На развитие указанных тенденций влияют состав и содержание всей той разнообразной деятельности, в которую вовлекается подросток.

Одно из значимых проявлений социального развития личности - это идеалы, которые становятся в сознании подростка как образцом, так и специфическим внутренним показателем самооценки, позволяющим регулировать личностное развитие. Первая стадия подросткового возраста у большей части детей характеризуется конкретностью идеалов, только у незначительного числа детей данного возраста идеалы имеют более-менее обобщенный характер. Как правило, воплощением идеала младшего подростка является определенный человек (значимый взрослый из ближайшего окружения, учитель, тренер, часто им может быть медийная личность, например, звезда музыки или кино, известный блогер и т.д.). Вторая стадия подросткового периода это время, когда примерно у двух третей детей есть конкретный идеал, а у одной трети идеал имеет обобщенный характер. И на третьей стадии у большинства подростков формируется обобщенный идеал.

Значимый критерий социального развития составляют также интересы личности, в которых выражаются особенности ее направленности, интеллектуальной и эмоциональной активности. На первом этапе подросткового периода интересы у детей хаотичны и разбросаны, они стремятся все перепробовать, во всем принимать участие. У детей в возрасте 10-11 лет часто не оказывается столько времени, сколько нужно, чтобы можно было позаниматься всеми теми делами, к которым у них есть интерес. Второй этап подросткового периода, 12-13 лет, характеризуется

стабилизацией интересов детей. И на третьем этапе подросткового периода, 14-15 лет, большая часть предпочитает один или два вида занятий.

Развивается в подростковом возрасте и сфера мотивации детей. Так, на первом этапе подросткового периода у детей в возрасте 10-11 лет мотивировка деятельности и поступков имеет воспроизводящий характер. Младшие подростки отдают предпочтение оценкам со стороны тех взрослых, которые принимают в расчет итоговые результаты действий детей. Отсюда следует поверхностность и ситуативность мотивировки у подростков собственных поступков. В этом возрасте дети еще не способны к установлению связей между собственными действиями и личностными качествами, хотя с одиннадцатилетнего возраста у них, как правило, начинают складываться такие способности, как способность к самоанализу, к довольно критическому отношению к себе. Начинает проявляться ситуативный интерес к субъективному миру, как своему, так и внутренним субъективным мирам окружающих его людей. Вторая стадия подросткового возраста характеризуется резким усилением отношения детей к своей собственной личности. Подростки на данном этапе начинают особо остро испытывать потребность в самоутверждении в коллективе сверстников, в положительной оценке со стороны окружающих, или по крайней мере такой, чтобы она совпадала с самооценкой. Мотивировка их поступков приобретает более дифференцированный характер. На третьей стадии в развитии подростков определяющее значение приобретает саморегуляция поведения как важный составной элемент самовоспитания, а мотивировка их поступков начинает играть роль регулятора как поведения, так и деятельности личности.

Первый этап подросткового периода характеризуется формирующейся на рубеже между девятью и десятью годами тенденцией ребенка к проявлениям самостоятельности и потребностью в признании его как части взрослого мира, общества. При этом, последнее ребенок осознает не просто в качестве совокупности знакомых ему людей, а в качестве социального

организма, в котором его «я» оказывается равным «я» других. Этим порождается его стремление к обретению значимости среди взрослых, выходу из круга малой группы, куда входят только близкие ему люди, в большие группы и общности как сферу предельно широких общественных взаимосвязей и отношений.

Осознавая себя как личность, отличающуюся от других людей своей индивидуальностью, ребенок начинает особенно интересоваться своими нравственно-психологическими качествами и испытывать потребность в оценивания как своих собственных качеств, так и личностных качеств других людей. Это, в частности, ведет к бурному росту негативных самооценок у подростков, свидетельствующих, кроме всего прочего, об обостренном понятии у детей в данном возрасте этического чувства долга. Главным для младшего подростка часто оказывается получение одобрения со стороны других людей (как знакомых ему, так и незнакомых). Для него важно, чтобы с их стороны были признаны его новые возможности, было получено доверие, так как ребенок позиционирует себя «как тоже взрослый», который «вместе со всеми». Это ведет к поиску таких конкретных общественно полезных дел, которые имеют реально взрослый характер, наделены серьезным общественным полезным значением, и подвергаются реальной общественной оценке.

Когда постепенно накапливается различные общественно полезные дела, то на второй стадии подросткового периода, 12-13 лет, актуализируется потребность в социальном признании, в том, чтобы осознать не только свои обязанности, но и права в обществе. И эти импульсы с наибольшей полнотой удовлетворяются в специально организуемых общественно полезных видах деятельности, к которым стремится подросток 12-13 лет. На данной стадии у самосознания ребенка переходит на совершено новый уровень: он начинает осознавать себя в качестве полноправного участника системы социальных отношений, в качестве общественно значимого существа, полноценного субъекта социальных действий и взаимодействий. Стремление к тому, чтобы

проявить себя в обществе служит часто предпосылкой для развития социальной ответственности. При этом, последнее означает возможность отвечать за свои слова и поступки на уровне взрослого человека, узнавать себя в поступках других, в том числе и в негативных и выходить за рамки себя самого, когда собственное «я» не растворяется в системе социальных взаимоотношений, а проявляется как «я для всех». Таким образом развивается более сознательное отношение к другим индивидам, к окружающему миру, стремление к обретению своего места в коллективе, к выделению на фоне других, утверждению своей индивидуальности, приобретению определенного социально-ролевого статуса в обществе [3].

Постепенно формирующаяся готовность к активному выполнению социальных ролей ведет на третьей стадии подросткового возраста, 14-15 лет, к тому, что подростков начинает еще больше и отчетливее проявлять стремлении к применению своих возможностей, проявлению себя. Это, в свою очередь, позволяет в старшем подростковом возрасте осознать свою включенность в социум, активно искать пути и реальные формы развития такого вида деятельности, как предметно-практическая. Тем самым все больше растет потребность подростка в самореализации и самоопределении.

Налицо глубокое расслоение, дифференциация внутри самого подросткового возраста, каждый этап которого имеет особое содержание. При всем этом, старшая стадия характеризуется активным формированием таких компонентов индивидуализации, служащих проявлением потребности в идентификации своих возможностей в социуме, развитие которых два десятилетия назад было в большей степени характерно для более старшего периода возрастного развития - ранней юности. Очевидно, что данные социально ориентированные устремления современного подростка 14-15 лет, которыми обусловливается его потребность в самореализации, в воспитании как относительно управляемой социализации могут использоваться в качестве важнейшего рычага стимулирования личностного развития и успешной социальной адаптации.

Подростковый период является тем временем, когда интенсивное психосоциальное развитие личности. Это время протекания кардинальных трансформаций как в социальной жизнедеятельности индивида, так и в его психическом мире. Меняется его психосоциальный статус, то есть система взаимоотношений «психическое-социальное». Подростковый возраст это время интенсивного психосоциального развития личности. В этот период происходят кардинальные трансформации в социальном функционировании личности и ее психологическом состоянии.

К этим трансформациям относятся следующие:

1. Освобождение от родительской опеки

Детство ребенка в человеческом обществе, в отличие от животных, отмечено родительской опекой и освобождается от нее ребенок практически во всех случаях не раньше, в подростковом периоде, а во многих случаях и позже. Избавление от опеки со стороны родителей - это универсальная цель отрочества. Постепенный выход из рамок семьи и одновременная интеграция в рамки других социальных институтов позволяет считать это одной из целого ряда психолого-биологических проблем подросткового периода. В рамках западной культуры так сложилось, что эмансипация от родителей происходит посредством последовательного замещения роли родителей в ходе социализации группой ровесников. Семья для подростка постепенно утрачивает свою притягательность, в сравнении с группой ровесников со схожим мировоззрением, взглядами и интересами, которые отныне становятся в сознании подростка носителями принятой им ценностной системы, субкультурных норм поведения и источником социального статуса личности, основанного на положении в данной группе и оценках его как личности. Так как процесс эмансипации подростка имеет двунаправленный характер (для того, чтобы оторваться от опеки семьи, нужно стремиться закреплению и самоутверждению в иных формальных и неформальных социальных группах), то в его рамках одновременно преодолеваются

эмоциональные связи с родителями и осуществляется интеграция во внесемейные формы социальной жизни.

2. Достижение относительной поведенческой независимости.

Такую независимость можно понимать как возможность сделать что-либо на свое собственное усмотрение, и оценивать поступки на основе самостоятельного анализа тех решений подростков, которые они могут принимать в повседневности, не обращаясь к родительскому авторитету. Данное проявление эмансипации подростков часто изучается в рамках исследований конфликтных ситуаций, являющихся следствием противостояния подростка контролю со стороны родителей.

Большая часть подростков, отвечая на вопросы о том, как ими принимаются решения в их повседневной жизни, склонны отвечать, что они испытывают определенные трудности и часто вступают в конфликты со своими родителями. Предметом таких конфликтов во многих случаях выступают повседневные привычки: какую носить одежду, какая должна быть длина волос и прическа, макияж, время возвращения домой и т. п. Также детско-родительские конфликты нередко возникают из-за ситуаций в школьной деятельности: падение успеваемости, не вовремя или не полностью сделанные уроки, необходимость и одновременно нежелание готовиться к экзаменам и т.д. Помимо данных причин, в основе конфликтов могут быть рассогласования в системах норм и ценностей родителей и их детей подросткового возраста.

Попытки подростков эмансипироваться от родителей и их опеки в значительном числе случаев обладают яркой выраженностью. Но подобные мониторинги, проводимые на базе образовательных организаций, не ведут к формированию общей картины «непокорившихся» подростков, которые ведут открытое противоборство за свою независимость и общей картины семей, в которых происходят подобные конфликты. Значительная часть подростков и их родители находя общий язык и достигают согласия, если возникают острые конфликты, то это в большинстве случаев в тех семьях,

чьи история детско-родительских отношений омрачены старыми, полностью не исчерпанными конфликтами.

3. Достижение подростками эмоциональной автономии.

Это сложно поддающийся каким-либо измерениям аспект эмансипации подростка от родителей, так как в нем отражается эмоциональная сторона данного феномена развития ребенка в контексте его взаимоотношений с родителями, которую в большинстве случаев сложно описать с предельной ясностью и связностью. Чувства, которые испытывает подросток в результате такого эмоционального разрыва, отличаются противоречивым характером.

Представление каждого конкретного подростка о своих родителях, например об отце, развивается сначала от авторитетного образа, с наложением на данный образ преобладающих чувств и эмоций. Это вызывает классический вопрос о том, какой все же тип родительского образа является наиболее адекватным.

Подросткам, которые воспитываются в условиях демократического, эгалитарного или разрешающего поведения родителей, редко приходится испытывать такие чувства, как заброшенность или отверженность. Подобные эмоционально-чувственные состояния характерны для половины тех подростков, кого родители воспитывают в попустительском, игнорирующем или автократическом стиле. Многое здесь зависит от пола родителя: часто подобные чувства вызывает поведение авторитарной матери, нежели авторитарного отца. Демократичный стиль родительского воспитания способствует постепенному развитию как эмоциональной, так и поведенческой самостоятельности детей подросткового возраста, освоению ими навыка принятия решений. Авторитарный стиль воспитания, наоборот ведет к чувству отчужденности и одновременно зависимости. Также влияют попустительский и игнорирующий стили, хотя данные способы воспитания позволяют задать вопрос о воспитательных способностях родителей в целом.

Таким образом, являясь важным этапом в становлении индивида как личности, подростковый период предполагает прохождение сложного процесса психосоциального развития и содержит в себе разноуровневые характеристики социального созревания. Уровень возможностей, которые есть в распоряжении у конкретного подростка, социальные, индивидуально-физиологические факторы и скорость его становления и взросления напрямую связаны с осмыслением им самим себя как индивидуальности и как личности, то есть как, с одной стороны уникального индивида со своими способностями, запросами, положительными и отрицательными чертами, а с другой как части общества, гражданина, субъекта моральных и правовых отношений.

1.2 Педагогическое сопровождение адаптации пятиклассников

В науке сформировано множество подходов к феномену адаптации [4]. Среди них можно выделить:

1. Бихевиористский, в рамках которого адаптация трактуется как результат реагирования на стимулы внешней среды и наличие положительных и отрицательных подкреплений.

2. Когнитивный, в котором внимание фокусируется на восприятии человеком информации об окружающей среде, наличии или отсутствии искажений восприятия, особенностях интерпретации и анализа, познавательных способностях и т.д.

3. Психоаналитический подход, увязывающий адаптацию с действием внесознательных импульсов и реакций.

4. Психосоциальный подход, в котором адаптация рассматривается как достижение соответствия между субъективно-психическим миром личности и объективными социальными структурами, в которых он находится и реализует себя как личность. Именно психосоциальный подход мы считаем

наиболее адекватным для понимания школьной адаптации младших подростков.

Что касается школьной адаптации, то данное явление мы понимаем как приспособление к условиям школьного обучения, то есть соответствие психологических параметров личности особенностям образовательной среды учебного заведения. Так, в школьной адаптации можно выделить когнитивный аспект (развитие познавательной сферы, обеспечивающее необходимый уровень успеваемости и работоспособности), эмоциональный аспект (адекватные самооценка и уровень притязаний, эмоциональная уравновешенность), поведенческий аспект (сформированная мотивация к учению, развитые коммуникативные навыки, нормальный уровень общительности и притязаний) [28].

Необходимость адаптации возникает на каждом из переходных этапов жизни индивида. Так на этапе школьного обучения одним из таких переломных моментов становится младший подростковый возраст, когда осуществляется переход из начального звена школы в среднее, ознаменованный изменением условий учебного процесса [42]. Такой переход с одной ступени школьного обучения на другую осложняется еще и тем, что совпадает с началом подросткового периода в возрастном развитии учащегося, что может создать дополнительные затруднения в адаптации, связанные прежде всего с проявлениями эмоциональной неуравновешенности, гипертрофированными стремлением к независимости и демонстрации своего Я, а также потребностью в признании.

Младший подростковый возраст как этап становления личности, с одной стороны, характеризуется потребностью во взрослости, общей активностью, стремлением к личностной рефлексии и идентификации, к самовыражению, самостоятельности и самоутверждению. С другой стороны, в таком возрасте часто оценки окружающих и самооценка имеет незрелый характер, в поведении проявляется чрезмерная конфликтность, мнение

учителя, как и других взрослых часто игнорируется, дети част не понимают значения школьных предметов в их будущей жизни [41].

По нашему мнению интегративным критерием адаптации младших подростков является их готовность к обучению в средней школе. Чем выше такая готовность, тем о более успешной адаптации младшего подростка к обучению можно говорить.

О том, что ребенок готов к обучению в средней школе можно судить по:

– успешному усвоению им программного материала;

– качественно иному типу взаимоотношений (более «взрослому») с педагогами и сверстниками;

– ведущей деятельности (в начальном звене таковой выступает учебная деятельность, а в среднем звене – межличностные отношения).

Так, необходимость педагогической поддержки при поступлении в пятый класс возникает в связи как с внешними, так и с внутренними факторами.

Внешние связаны с изменением условий обучения и воспитания:

– происходит заметное увеличение учебной нагрузки и возрастает темп учебно-познавательной деятельности;

– возникает необходимость установления межличностных отношений с педагогами и классным руководителем вместо отношений с небольшим количеством учителей в начальной школе;

– ребенок сталкивается с индивидуальными различиями педагогов-предметников в стиле и методиках преподавания, а также в уровне требовательности;

– смена социального статуса с учащегося младших классов на учащегося среднего звена, что ведет к возрастанию уровня требований;

– усиливается необходимость освоения расширенного школьного пространства и правил поведения в нём

Внутренние факторы связаны с вступлением в подростковый возраст:

– появляется чувство взрослости;

– возникает необходимость установления межличностных взаимоотношений с одноклассниками, которые становятся более взрослыми, а также групповой самоидентификации и нахождения своего статуса в группе;

– общение является важнейшей потребностью подростка и влияет на развитие и становление личности в данном возрастном периоде. Успешность общения влияет на самооценку подростка, его уровень притязаний, социальную адаптацию.

В дальнейшем от успешности адаптации, в том числе и сформированности коммуникативных умений и навыков, а также способности к продуктивному бесконфликтному общению во многом зависит успешность обучения в вузе, личной жизни, профессиональной деятельности, общественной активности.

Работа по педагогической поддержке должна быть направлена на обеспечение успешной адаптации к среднему звену общеобразовательной школы. А успешная адаптация зависит от целого ряда внешних и внутренних условий.

Внешние условия включают:

– социально-экономические характеристики семьи;

– особенности образовательной среды;

– возможность творческой самореализации ребёнка в учебной и внеучебной деятельности.

Внутренние условия – это:

– состояние здоровья;

– уровень интеллектуального развития;

– эмоциональная устойчивость;

– самоконтроль поведения;

– работоспособность;
– дисциплинированность;
– коммуникативные способности;
– учебная мотивация;
– сформированности учебной деятельности

Именно данные условия должны обеспечиваться в ходе реализации педагогической поддержки данной группы школьников.

Как указывают исследователи, предметом педагогической поддержки являются «эффективные модели, концепции, средства, технологии развития обучающегося в системе непрерывного образования». Целью данного вида педагогической деятельности служит обеспечение оптимального развития личности [9].

Важнейшим условием реализации педагогической поддержки является отношение к ребенку как к уникальной и неповторимой личности [1]. В этом проявляется как педагогический принцип индивидуализации, так и философско-мировоззренческий принцип гуманизма. В целом, сама идея педагогического сопровождения служит наглядным проявлением гуманизации образования и переход от директивных форм его реализации к недирективным, то есть к таким, когда ребенку создаются условия для выбора оптимального пути развития, релевантного его индивидуальным особенностям.

Педагогическая поддержка направлена на личность школьника, выбор оптимального пути саморазвития и следование ему, самоидентификацию и самоопределение, развитие субъектности, проявление себя, формирование активной жизненной позиции, реализацию и приумножение личностного потенциала и т.д. [2]. Образовательная среда, в рамках которой реализуется педагогическая поддержка организуется таким образом, чтобы минимизировать трудности, противоречия и риски в развитии младших подростков. Тем более, это актуально при переходе из начального в среднее

звено школы, когда меняются условия обучения, требования становятся более разнообразными, так как появляются учителя-предметники, каждый из которых выстраивает свою стратегию педагогического взаимодействия с обучающимися. Помимо того, возрастает роль самостоятельности и ответственности, когда снижается степень опеки над учащимися по сравнению с начальной школой.

Именно педагогическое сопровождение позволяет формировать у обучающихся такие качества, как инициативность, самостоятельность и ответственность [19], важные с точки зрения успешной социализации в современном обществе. Эпоха, в которую мы живем, это время не просто рыночных отношений, но и глобализации, сочетающейся с противоположной тенденцией трайбализации, когда представители отдельных этнокультурныхи групп солидаризуются для сохранения собственной идентичности в противовес ее размыванию под влиянием вестернизации. Также, в сложившемся ныне информационном обществе постоянно происходят какие-либо изменения, появляются все новых технологии и знания, человек оказывается погруженным и часто запутанным в массивах самой разнообразной информации, основными каналами трансляции которой являются интернет-медиа. В подобных условиях важно формировать у подрастающего поколения критичность мышления, самостоятельность, ответственность, способность к взвешенному принятию решений на основе рационально сделанного выбора и осмысленной информации.

Если рассматривать педагогическую поддержку как элемент педагогического сопровождения, связанный с содействием школьнику в разрешении возникающих трудностей взросления и социализации, то можно выделить такие ее этапы, как:

– изучение отношения ученика к возникшему затруднению в социализации;

– формулирование цели и задач;

– выбор оптимальных средств и методов педагогического сопровождения;

– реализация выбранных методов;

– мониторинг;

– рефлексия, то есть обсуждение с учащимся динамики его состояния и отношения к возникшей ранее проблеме [6].

И.С. Гомбоева утверждает, что целью педагогической поддержки является устранение проблем, мешающих развитию и социализации подростка. Данные проблемы она делит на три группы:

1. Субъективные, среди которых – препятствия, связанные с дефицитом информации, трудности, состоящие в нехватке воли и мотивации, а также помехи, заключающиеся в дефиците не только знаний, но и опыта, а также способностей и умений.

2. Социальные, связанные с факторами социализации, которые делятся на мега-, макро- и микрофакторы.

3. Материальные, обусловленные недостатками в материально-техническом оснащении образовательной среды школы и дефицитом материальных средств семьи подростка [10].

Исходя из данной классификации трудностей, на которые направлена педагогическая поддержка как элемент педагогического сопровождения, можно определить основные ее направления:

1. Поддержка в разрешении субъективных трудностей:

1.1 Информационная поддержка подростков, состоящая в консультировании, проведении индивидуальных и групповых бесед.

1.2 Коррекция мотивационно-волевой сферы.

1.3 Содействие в нахождении альтернативных доступных с учетом уровня индивидуального развития способов реализации потребностей и достижения актуальных целей.

2. Поддержка в разрешении социальных препятствий должна вестись комплексно и при взаимодействии педагогов и администрации школы,

родителей подростка, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов и психологов. В зависимости от фактора социализации, с которым связано то или иное препятствие, определяются масштабы и возможности по содействию воспитаннику в успешной социализации, саморазвитии и самоопределении.

3. Оптимизация материальной базы образовательного процесса с учетом потребностей обучающихся и социальная помощь семье обучающегося с целью улучшения материального положения.

Педагогическая поддержка выражает гуманистическую направленность современного образования и представляет собой с одной стороны педагогическую парадигму, разработанную на научно-теоретическом уровне, а с другой является реализуемым в педагогической практике подходом, важным с точки зрения решения задач успешной адаптации и социализации школьников. Особенно это важно в переходные периоды, одним из которых является переход из начального в среднее звено школы. В педагогической поддержке, которая должна быть комплексной, необходимо обеспечивать целый ряд условий успешной адаптации учащихся к новым социальным для них условиям.

Задачи, решаемые в рамках педагогической поддержки, по мнению Е.В. Ефимовой, состоят в том, чтобы:

«1) выйти на проблемы ребенка как точки его отчуждения от тех педагогических воздействий, которые направлены на него и обусловлены целями воспитания и обучения;

2) помочь субъекту преобразовать эти точки в самообразовательную ситуацию, т.е. ситуацию, которая дает ему опыт действия в проблеме;

3) увидеть собственный смысл во взаимодействии со взрослыми;

4) построить свою линию поведения, которая признается воспитанником как значимая и необходимая для него» [16, с. 102-103].

Педагогическая поддержка в школе представляет процесс организации сотрудничества учителя и ученика, направленного на преодоление

препятствий, трудностей в учении и содействие успешности в реализации возможностей каждого школьника на пути продвижения к успеху [36].

Среди моделей педагогической поддержки и сопровождения на основе используемых форм выделяются следующие:

− традиционная (здесь могут применяться беседы, игровые формы, сотрудничество, включение в различные виды активностей, коллективные творческие дела и т.д.);

− онлайн-поддержка с применением возможностей глобальной сети интернет (социальные сети, чат-боты, образовательные порталы и сайты и т.д.);

− психокоррекционная модель поддержки личности (с использованием арт-терапии, библиотерапии, куклотерапии, сказкотерапии и т.д.) [39].

При реализации любых форм педагогической поддержки младших подростков в условиях образовательной организации важно соблюдать следующие условия:

1. Непрерывность процесса подготовки и проведения мероприятия или системы мероприятий по педагогической поддержке, строгость соблюдения роли педагога как тьютора, фасилитатора, старшего наставника и т.д. без перехода к роли авторитарного педагога.

2. Опора на опыт предшествующего взаимодействия педагога и обучающихся, а также на их опыт и знания.

3. Культивирование принципа гуманизма в отношениях друг с другом и с окружающими.

5. Поддержание благоприятного эмоционально-психологического климата.

6. Проявление со стороны педагога заинтересованности в самореализации и самопроявлении обучающихся, учет индивидуальных особенностей каждого участника образовательного процесса.

7. Комплексность воздействия, что предполагает внимание к когнитивной, аффективной и деятельной сторонам личности подростка. Педагогу необходимо учитывать, что рост самосознания подростка зависит от степени его самостоятельности в определении направлений своей деятельности, формулировании целей и задач, что немыслимо без ответственности.

8. Интерактивность, когда воздействие осуществляется не только со стороны педагогов на подростков, но и подростков друг на друга, а также на педагогов. Иными словами, в образовательном процессе стимулы для развития должны получать не только обучающиеся, но и обучающие. Это будет способствовать атмосфере взаимного уважения и признания.

9. Разнообразие форм педагогического воздействия и непрекращающийся поиск новых методов и средств [37]. Но при этом, педагогическое сопровождение должно идти преимущественно косвенно, так, чтоб оно не было заметно для ребенка [38].

К средствам педагогической поддержки Е.Н. Шаврина относит диалогическое общение, в основе которого конструктивное взаимодействие, рефлексию, которая направлена на развитие способности подростка к самопознанию и построению я-концепции, а также детско-взрослую экспертизу, которая состоит в совместном обсуждении детьми и взрослыми целей и задач образовательного процесса и роли каждого в нем, нахождения точки соприкосновения во взаимных ожиданиях [40]. Данные средства во многом базируются на грамотно выстроенном педагогическом взаимодействии, при котором подростки рассматриваются как активные и полноценные участники образовательного процесса.

Диалогическое общение предполагает взаимодействие педагога и обучающегося на равных, когда учитывается мнение последнего, его индивидуальность, потребности и интересы. Рефлексия как средство педагогической поддержки заключается в формировании самосознания подростка, в том числе и развития нравственного сознания до автономного

уровня, когда ему вследствие развития внутренней нравственно-волевой регуляции не нужен страх наказания или осуждения со стороны значимых для него людей представителей референтной группы, чтобы соблюдать моральные нормы и правила социального общежития в целом.

Педагогическое сопровождение в образовательной организации подразделяется на психолого-педагогическое, состоящее в психологическом наукосообразном обеспечении образовательной процесса, медико-педагогическое, состоящее в профилактике заболеваний, связанных с учебной деятельностью и дифференцированном подходе к обучающимся с учетом состояния здоровья каждого из них, валеолого-педагогическое, направленное на формирование здорового образа жизни и социально-педагогическое, целью которого является создание условий для всесторонней и полноценной социализации обучающихся в школе и за ее пределами [35].

Педагогическое сопровождение в целом направлено на формирование таких условий, при которых младший подростков смог бы принимать грамотные и оптимальные решения в ситуациях, требующих умения самостоятельно делать выбор варианта действий и поведения из целого ряда возможных [20]. Данное качество особенно важно в современных условиях общественного развития, когда важно формирование активных граждан, способных к самостоятельной и инициативной деятельности в различных сферах жизни.

Деятельность педагога в таком случае обладает определенными характеристиками: «имеет целенаправленный, продолжительный и непрерывный характер; фасилитативная – предусматривает облегчение, оптимизацию и повышение продуктивности процесса, значимого для личности обучающегося; соответствует специфики сопровождаемого процесса; строится на результатах диагностики, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся; предусматривает применение личностно-ориентированных методов, приемов и адекватных средств; включает такие действия преподавателя, как заинтересованное наблюдение,

консультирование, личностное участие, активизацию максимальной самостоятельности обучающегося» [23, с. 92].

Можно согласиться с Т.В. Машаровой в том, что саморазвитию и самоопределению обучающихся будет способствовать такое взаимодействие педагога с ними, при котором создаются условия для проявления и усиления положительных качеств личности и компенсации и коррекции негативных свойств и проявлений [22]. Подобный подход наглядно служит проявлением гуманистической принципа в педагогике, когда нужно опираться на лучшее в каждом воспитаннике и за счет этого стремиться корректировать негативные тенденции в его поведении и развитии.

Только при таком взаимодействии у подростка будет развиваться способность к самопознанию сначала через соотнесение представлений о себе с представлениями о других, а затем по мере взросления, в самоанализе и самоотнесении [10]. Иными словами педагогическое сопровождение должно способствовать формированию адекватного представления о себе, то есть такого, при котором подросток будет развиваться как личность, познавать мир, определять свое место в нем. Это является условием развития самости подростка [15].

В ходе педагогического сопровождения развивается самоорганизация личности.

Большинство авторов, занимающихся изучением социальной самоорганизации, выдвигают на первый план следующие ее компоненты.

Самовоспитание – это устранение негативных или формирование новых положительных черт индивида или общности благодаря личным возможностям. Самообучение – это осознанное желание личности или общности к улучшению или приобретению материала или опыта. Данное понятие основывается на необходимости субъекта в новых сведениях, знаниях и коммуникации, а также на потребности каждого члена общества в самосовершенствовании. Самоконтроль – это анализ собственных чувств с результатами выполняемых или выполненных действий.

1.3 Взаимодействие родителей и педагогов в системе педагогического сопровождения адаптации пятиклассников

Образовательное учреждение было, есть и останется одним из важнейших социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и реальное взаимодействие ребенка, родителей и социума.

Деятельность родителей и педагогов в интересах ребенка может быть успешной только в том случае, если они станут союзниками, что позволит им лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях и таким образом помочь взрослым в понимании индивидуальных особенностей детей, развитии их способностей, формировании ценностных жизненных ориентиров, преодолении негативных поступков и проявлений в поведении. Педагогам важно установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника, создать атмосферу взаимоподдержки и общности интересов. Именно семья с раннего детства призвана заложить в ребенка нравственные ценности, ориентиры на построение разумного образа жизни.

Школа и семья - два важнейших воспитательно-образовательных института, которые изначально призваны дополнять друг друга и взаимодействовать между собой. Это особенно важно сейчас, когда многие родители хорошо осознают ценности образования, стремятся найти для сына или дочери «хорошую школу», интересуются перспективами ее развития, сравнивают различные образовательные программы. Кроме того, развитие демократии в первую очередь предполагает повышение степени открытости школы для общества, а это относится именно к участию родителей в общественной экспертизе системы образования, к разделению ответственности за обучение и воспитание детей.

Главным организатором взаимодействия школы и семьи, конечно, является директор. Именно от него зависит определение основных направлений такого сотрудничества. Важно, чтобы при этом была четко определена функциональная роль каждого школьного подразделения, всех

работников - классных руководителей, учителей-предметников, завучей, организаторов досуга, психолога, социального педагога. К сожалению, организуя эту работу, забывают о том, какой вклад могут и должны внести в нее методические объединения учителей. На наш взгляд, именно они могут профессионально решать многие вопросы, связанные с актуализацией позиции родителей по отношению к образовательному процессу, создавая у них положительную мотивацию в содействии школе, учителю, своему ребенку [33].

В системе образования в настоящее время разрабатываются новые модели взаимоотношения семьи и образовательного учреждения. При этом процесс такого сотворчества, его особенности определяются, прежде всего, типом и видом образовательного учреждения, спецификой деятельности педагогического коллектива.

Для формирования сотрудничества между взрослыми и детьми в общеобразовательном учреждении важно представлять коллектив как единое целое, как большую семью, которая сплачивается и интересно живет только в том случае, если организована совместная деятельность педагогов, детей, родителей. Педагогам в школе чаще всего приходится мириться с данностью семейного микроклимата обучающегося, помогать ему в решении личных проблем на основе педагогической поддержки, вовлечения ребенка в общую деятельность, оказывать помощь в реализации его творческих интересов.

Следовательно, целесообразно значительную часть воспитательного процесса организовывать совместно с учащимися и родителями, а возникшие проблемы и задачи решать сообща, чтобы прийти к согласию, не ущемляя интересов друг друга и объединяя усилия для достижения более высоких результатов.

Выделим основные направления такой деятельности, оговорившись, что предлагаемая типология условна и она, разумеется, может быть дополнена другими видами деятельности, которые успешно осуществляются в той или иной школе.

Первое направление - информационно-просветительское.

Информация о новых учебных предметах. Родители должны четко знать, чему учат их детей, то есть содержание образования в конкретном классе и по мере перехода ребенка из класса в класс, с указанием возможностей получения базового, расширенного или углубленного образования по предметам или образовательным областям. Необходимо проинформировать родителей о содержании нового учебного курса, дать советы по его изучению, о формах аттестации, критериях оценивания, дать характеристику домашних заданий и основных (оптимальных или возможных) способов их выполнения. Рассказать о требованиях к ведению тетрадей и оформлению зачетных работ и т.д.

Второе направление - просветительская деятельность.

Для родителей важно знать особенности содержания изучаемых в школе предметов, уровень освоения предмета (базовый, гимназический, углубленный и др.). На наш взгляд, прежде всего необходимо знакомить родителей с: концепцией развития учебного заведения, с общешкольной исследовательской темой, с проектами, в которых участвует школа, - районными, общегородскими или международными, содержанием изучаемых курсов (подробно с целями и задачами, уровнями получаемой образованности и т.д.), методами проектирования индивидуального образовательного маршрута ребенка (или типа ученика с учетом его индивидуальных интересов и склонностей).

Сегодня, когда так много говорится об индивидуализации и дифференциации образования, мы совершенно оставляем в стороне семью. Внимание к ней активизируется лишь тогда, когда ребенок не справляется с программой, теряет интерес к школе, к учению, начинает игнорировать какие-либо предметы. Вся работа по индивидуализации обучения, разработке индивидуальных образовательных маршрутов ложится всей тяжестью на учителя-предметника. Думается, что без участия родителей полностью решить эту проблему трудно. Часто ли мы спрашиваем родителей, какую

«цену платит» ребенок за свой индивидуальный маршрут, всегда ли их ставим в известность, возлагая на способного ученика обязанность участвовать в олимпиадах, в ученических конференциях, писать доклады и пр.? Именно поэтому необходимо квалифицированное сотрудничество с родителями, которые больше знают о своем ребенке, о его склонностях и интересах, индивидуальных темпах работы.

Третье направление – творческое.

Что под этим подразумевается? В школах проводятся Дни науки и искусства, олимпиады, конкурсы, праздники, фестивали, предметные недели и декады, выставки творчества и др. Сегодня престиж школы во многом зависит от того, насколько ей удается увлечь учащихся творческой деятельностью, участием в различных видах исследований. Мы знаем, что ребятам часто помогают родители, но происходит это, как правило, стихийно. Как же сделать родителей активными участниками образовательного процесса? Специалисты-родители могут быть консультантами при разработке исследовательских и творческих заданий старшеклассниками, руководителями клубных занятий, рецензентами выполненных работ. Именно в таких коллективных делах может в полной мере проявиться сотрудничество школы и семьи.

Возможно и проведение совместных открытых уроков, когда родители являются не наблюдателями, а участниками действия. Естественно, выбор темы и построение такого урока должны быть тщательно обдуманы на методическом совете. Еще более эффективно, если подобные уроки проходят одновременно во всей школе (например, во время Дня открытых дверей или Дня открытых уроков), а после их проведения взрослые собираются вместе и анализируют происшедшее с разных точек зрения. Такие акции позволяют родителям посмотреть на процесс образования «изнутри», увидеть те проблемы, которые не всегда заметны со стороны (это касается и «нового взгляда» на своего ребенка, и на труд учителя в целом). Помимо экспертной или познавательной деятельности, участие в подобном мероприятии дает и

мощнейший психологический эффект - родители чувствуют себя частичкой образовательного пространства школы.

Четвертое направление - организационно-деятельностное

Итак, определяя стратегию деятельности методического объединения учителей по взаимодействию с родителями, директору школы важно:

- Создать позитивную мотивацию у членов педагогического коллектива (учителей-предметников, руководителей объединений) на сотрудничество с родителями.

- Организовать коллективное обсуждение содержания и форм работы объединения по взаимодействию с родителями.

- Включить соответствующее направление деятельности в годовой план работы школы [33].

Основными формами совместной деятельности школ и семей в воспитании детей являются:

1. Составление характеристик семей обучающихся (состав родителей, сфера их занятости, образовательный и социальный уровень и др.).

2. Организация диагностической работы по изучению семей.

3. Использование оптимальных форм и методов в дифференцированной групповой и индивидуальной работе с семьей.

4. Организация психолого-педагогического просвещения родителей.

5. Создание системы массовых мероприятий с родителями, работа по организации совместной общественно значимой деятельности и досуга родителей и учащихся (воспитанников).

6. Выявление и использование в практической деятельности позитивного опыта семейного воспитания.

7. Внедрение в семейное воспитание традиций народной педагогики.

8. Оказание помощи родителям в формировании нравственного образа жизни семьи, в профилактике и диагностике наркомании, в предупреждении других негативных проявлений у детей и подростков.

9. Использование различных форм сотрудничества с родителями-отцами, вовлечение их в совместную с детьми творческую, социально значимую деятельность, направленную на повышение их авторитета.

10. Создание условий для обеспечения прав родителей на участие в управлении образовательным учреждением, организации учебно-воспитательного процесса: помощь в организации деятельности общественных родительских формирований (Совет учреждения, Попечительский совет, родительский комитет, Совет отцов и др.); объединений родителей по семейным проблемам (школа молодых родителей, союз, ассоциация, клубы молодой семьи, одиноких отцов, одиноких матерей, родителей-инвалидов, семейные клубы).

11. Активное включение в работу с семьей педагога-психолога, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, старшего вожатого, педагогов-организаторов, библиотекаря, воспитателей (групп продленного дня, интернатов, класса).

12. Оказание помощи родителям в развитии у детей социального опыта, коммуникативных навыков и умений, подготовке старшеклассников к семейной жизни (факультативы, спецкурсы, кружки, клубы по программам «Этика и психология семейной жизни», «Основы семейного воспитания»).

13. Разработка тематического оформления но работе с семьей (зал, уголок для родителей, музей семейных традиций и др.).

14. Расширение сферы дополнительных образовательных и досуговых услуг [30].

Формы взаимодействия педагогов и родителей – это многообразие организации их совместной деятельности и общения.

1. Родительское собрание – одна из основных форм работы с родителями.

2. Родительский лекторий, «Университет педагогических знаний» и др.

3. Тематические конференции по обмену опытом воспитания детей (на всех уровнях).

4. Презентации опыта семейного воспитания в средствах массовой информации.

5. Вечера вопросов и ответов проводятся с привлечением психологов, юристов, врачей и других специалистов; на них приглашаются родители с учетом возрастных особенностей детей (например, родители первоклассников, папы мальчиков-подростков, мамы учениц 8–9 классов).

6. Диспут, дискуссия – обмен мнениями по проблемам воспитания – одна из интересных для родителей форм повышения педагогической культуры.

7. Встречи родительской общественности с администрацией школы, учителями целесообразно проводить ежегодно.

8. Индивидуальная работа, групповые формы взаимодействия педагогов и родителей.

9. Родительский клуб проводится в форме встреч и требует от организаторов специальной подготовки.

Одна из главных задач педагогов и образовательного учреждения – это сотрудничество и расширение поля позитивного общения в семье, реализация планов по организации совместных дел родителей и детей. В общеобразовательных школах – единственном социальном институте, через который проходят практически все дети, – сложились разнообразные формы взаимодействия с семьей.

Формы познавательной деятельности: общественные форумы знаний, творческие отчеты по предметам, дни открытых уроков, праздники знаний и творчества, турниры знатоков, совместные олимпиады, выпуск предметных газет, заседания, отчеты научных обществ учащихся и т. д. Родители могут помочь в оформлении, подготовке поощрительных призов, оценке результатов, непосредственно участвовать в мероприятиях, создавая собственные или смешанные команды. Это могут быть конкурсы: «Семья-эрудит», «Семейное увлечение»; читательские конференции «Круг семейного чтения» и др.

Формы трудовой деятельности: оформление кабинетов, благоустройство и озеленение школьного двора, посадка аллей, создание классной библиотеки; ярмарка-распродажа семейных поделок, выставки «Мир наших увлечений» и др.

Формы досуга: совместные праздники, подготовка концертов, спектаклей, просмотр и обсуждение фильмов, спектаклей, соревнования, конкурсы, КВНы, туристические походы и слеты, экскурсионные поездки. В домашних клубах выходного дня родители организуют деятельность детских групп, сформированных с учетом интересов и симпатий. Широкое распространение получают семейные праздники и фестивали: День матери, День отца, День бабушек и дедушек, День моего ребенка, День взаимного благодарения; игровые семейные конкурсы: Спортивная семья, Музыкальная семья, конкурс семейных альбомов, конкурс хозяек, конкурс «Мужчины на поверке» (соревнования между отцами и сыновьями) и др. Совместная деятельность в творческих объединениях различной направленности, музеях и т. п.

Эффективность воспитательной системы образовательного учреждения характеризуется, наряду с другими факторами, взаимодействием с семьей, утверждением родителей как субъектов целостного образовательного процесса совместно с педагогами и детьми.

Взаимодействие семьи с образовательными учреждениями воспитания детей будет эффективно лишь в случае соблюдения следующих требований:

1. Целенаправленность деятельности всего педагогического коллектива. Нет работы с родителями вообще, а есть конкретные насущные педагогические проблемы, ради решения которых проводятся родительские собрания, читаются лекции, осуществляется индивидуальный подход к родителям, к семье.

2. Повышение профессиональной квалификации и педагогической культуры учителей. Пути могут быть самыми разнообразными: работа секции классных руководителей; работа постоянного педагогического

семинара «Семейная педагогика или «Совершенствование семейного воспитания»; учет особенностей микрорайона, села, выявление неформальных подростковых групп по месту жительства, учет неблагополучных семей и педагогически запущенных детей; обобщение положительного опыта семейного воспитания и передового педагогического опыта; педагогический анализ работы, проводимой с родителями, определение её эффективности.

3. Выработка единых требований педагогического коллектива к работе классного руководителя и учителя с родителями. Требования должны быть обоснованными, тактичными и правомерными.

4. Формирование действенной общественной родительской организации [7].

ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЬСКИМ СООБЩЕСТВОМ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ

2.1 Описание и анализ результатов констатирующего эксперимента

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 27 г. Пензы». В исследовании приняли участие 20 пятиклассников.

Исследование на данном этапе эксперимента проводилось в несколько этапов.

1. Сентябрь 2021 г. На первом этапе были определены проблема исследования, объект и предмет исследования, намечена цель, поставлены задачи, сформулирована исследовательская гипотеза. Также на данном этапы были отобраны методы для проведения исследования.

2. Октябрь-ноябрь 2021 г. На втором этапе непосредственно проводилось эмпирическое исследование, и анализировались результаты.

3. Декабрь 2021 г. На третьем этапе были сформулированы выводы и оформлен отчет по констатирующему этапу эксперимента.

Целью данного исследования является изучение уровня адаптированности пятиклассников в условиях системы педагогического сопровождения.

При этом, в качестве эмпирически фиксируемых критериев адаптированности пятиклассников нами были выбраны:

1. Уровень развития социального интеллекта.

2. Уровень коммуникативного развития.

3. Особенности поведения в конфликтных ситуациях.

В качестве диагностических методов нами были выделены 3 методики:

1. Методика диагностики социального интеллекта Гилфорда, так как она позволяет выявить, насколько младший школьник способен взаимодействовать с другими людьми. Описание методики представлено в приложении 1.

2. Тест изучения коммуникативных навыков Ряховского, поскольку данный тест позволяет определить уровень коммуникабельности человека. Описание методики представлено в приложении 2.

3. Тест «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К. Томаса в адаптации Н. В. Гришиной. Описание методики представлено в приложении 3.

Выводы о процессе протекания социализации у каждого испытуемого делались на основе анализа и сопоставления результатов по всем методикам, также учитывался анализ поведения, работы, дисциплины учащихся в ходе посещения занятий, принималось во внимание тренера за учащимися.

Анализ результатов обследования учащихся на предмет социального интеллекта.

Разработанная Дж. Гилфордом модель структуры интеллекта стала концептуальным основанием эмпирических исследований такого феномена, как социальный интеллект. Согласно модели указанного ученого, под социальным интеллектом понимается система интеллектуальных способностей личности, все многообразие которых сводится к следующим:

1. Способность к предвидению последствий человеческого поведения в конкретной ситуации и предположению вариантов дальнейшего развития данной ситуации.

2. Способность определять и выделять общие наиболее существенные признаки в разных по проявлениям невербальных реакциях партнера по общению.

3. Способность к пониманию изменений смысла идентичных речевых реакций человека.

4. Способность к пониманию логики развития коммуникативных ситуаций и смысла поведения различных индивидов в данных ситуациях.

Тестирование социального интеллекта представляет собой процедуру, в которой перед каждым испытуемым предъявляется шесть картинок. Три картинки, расположенные с левой стороны, отражают чувства, эмоциональные состояния человека, его мысли. Испытуемому дается задание среди трех картинок, находящихся с правой стороны, найти ту, которая выражает такие же чувства, эмоциональные состояния человека, его мысли, что и картинки, расположенные слева, и назвать их.

Результаты представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Результаты исследования социального интеллекта, %

Эмоциональное состояние, изображенное на картинке	Испытуемый правильно определяет изображенное эмоциональное состояние	Испытуемый неверно определяет изображенное эмоциональное состояние
Боль	65 %	35 %
Радость	70 %	25 %
Гнев	60 %	40 %
Растерянность	75 %	25%
Удивление	60 %	30 %
Сила	45%	55%
Страх	70 %	30 %

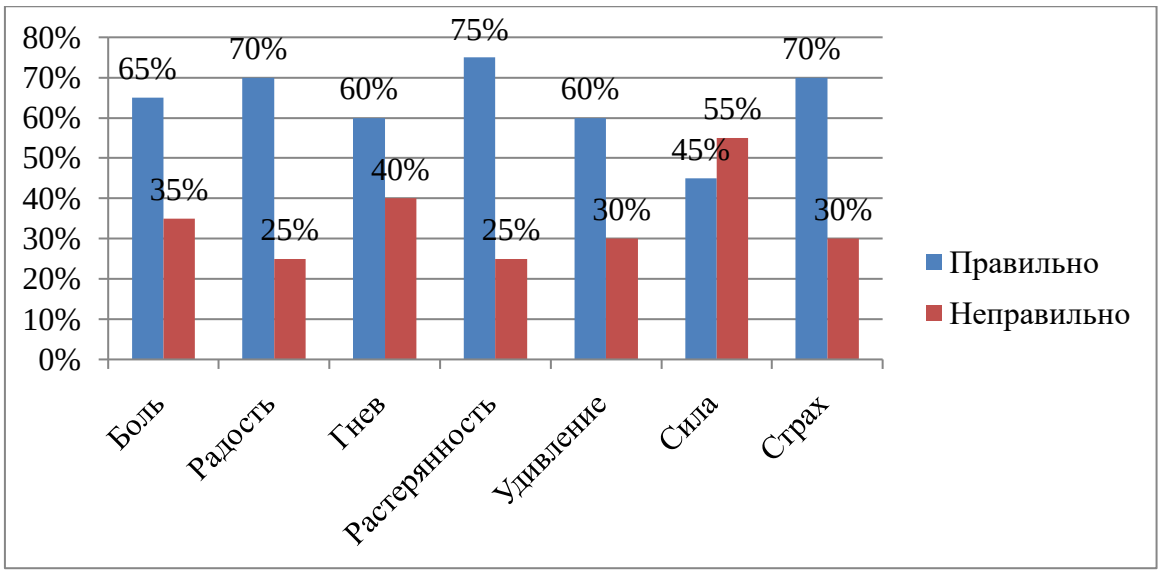


Рисунок 1 – Результаты исследования социального интеллекта, %

По субтесту № 1 «Истории с завершением» испытуемые могту быть поделены на несколько групп в зависимости от того, на каком уровне развития нахиодтся их способность к прогнозированию представленных на предложенных картинках ситуаций.

У 35 % испытуемых был выявлен средний уровень развития социального интеллекта: они более, чем в половине случаев правильно идентифицировали представленную на картинке ситуацию и ее дальнейшее развитие.

У 30 % испытуемых выявлен сниженный уровень развития социального интеллекта. Эти обучающиеся в 2 или 3 случаях из всех ошибались в оценке ситуации и неверно прогнозировали ее дальнейшее развитие.

Еще у 35 % участников исследования выявлен низкий уровень развития данной характеристики социального интеллекта.

Никто из испытуемых не продемонстрировал высокий уровень развития данной характеристики социального интеллекта.

По данному субтесту можно сделать вывод, что для 65 % обследованных пятиклассников характерным является сниженный уровень

развития способности к правильной интерпретации и прогнозированию коммуникативной ситуации.

По субтесту № 2 «Группы экспрессии» при анализе полученных результатов было выявлено, что с наибольшей легкостью испытуемые распознавали такие эмоциональные состояния, как растерянность, удивление, радость, а также страх. Хуже обстоят дела с восприятием силы, боли и гнева.

Что касается вербализации представленных ка картинках эмоциональных состояний, то здесь ситуация несколько иная: испытуемыми с наибольшей частотой назывались сила, гнев, радость и боль. Хуже всего речевому определению поддавались такие невербальные экспрессивные проявления, как растерянность и удивление. А на самом низком уровне по вербальному выражению оказались изображенные на картинках выразительные движения, отражающие такую эмоцию, как страх.

При интепретации полученных данных мы сделали вывод, что на высоком уровне восприятие невербальной экспрессии находится у 15 % участников исследования. У 65 % испытуемых выявлен средний уровень развития данной способности, ими эмоциональные состояния идентифицировались верно, ошибки допускались только в 2-3 случаях. Для 20 % участников исследования оказался характерен сниженный уровень данного параметра социального интеллекта. Эти испытуемые ошибочно идентифицировали невербальные экспрессивные состояния больше, чем в половине случаев. Что касается низкого уровня развития данной способности, то он не был выявлен ни у кого из испытуемых.

Анализируя определение невербальной экспрессии в речи обследуемых, выявлены следующие значения. 10 % пятиклассников имеют высокий - 1 уровень развития выражения невербальной экспрессии в речи. 45 % детей в большинстве случаев верно называли различные эмоциональные состояния, допуская ошибки в 2-3 случаях, проявив средний – 2 уровень развития этой характеристики социального интеллекта. У 40 % пятиклассников диагностирован сниженный – 3 уровень.

Они неверно определяли в речи изображенные эмоциональные состояния в большинстве случаев, а один испытуемый (5%) лишь в одном случае из семи верно назвал эмоциональное состояние человека, проявив низкий - 4 уровень развития этой способности.

Рассматривая результаты исследования этих характеристик социального интеллекта, необходимо отметить худшее развитие способности выражения невербальной экспрессии в речи - у 45% обследованных подростков имеется сниженный уровень этой способности. Несколько лучше развито восприятие невербальной экспрессии - здесь снижение способности выявлено у 20 % учащихся.

Результат по тесту в целом выявил сниженный – 3 уровень развития социального интеллекта у 30 % пятиклассников. Они не всегда адекватно воспринимают невербальную экспрессию и плохо выражают ее в речи. Они часто затрудняются в прогнозировании ситуации, хотя, в основном, правильно оценивают ее. Это может оказывать влияние на формирование межличностных отношений у пятиклассников, их поведение, что затрудняет социальную адаптацию. У 70 % обследованных выявлен средний - 2 уровень развития социального интеллекта. Они хорошо воспринимают невербальную экспрессию, но недостаточно выражают ее в речи. В более половины случаев они верно прогнозировали развитие ситуации. Все это может способствовать их успешной адаптации.

По методике Ряховского получены следующие результаты (таблица 2). В ходе тестирования испытуемые не проявляли особого интереса к участию.

Таблица 2 – Результаты исследования коммуникабельности

№	Очки	Коммуникабельность
1	19	Умеренная общительность, есть уверенность в себе и в своей способности решать возникающие проблемы. Однако к чужим людям относится недоверчиво, но это можно скорректировать.

Продолжение таблицы 2.

2	16	Нормальный уровень коммуникабельности. Проявляет любознательность, заинтересованность в словах любого собеседника, терпеливость в общении с другими людьми, если нужно защищать свою точку зрения, то делает это спокойно, без лишней вспыльчивости. Контакт с новыми людьми не ведет к неприятным переживаниям. Но одновременно с этим большие и шумные компании вызывают у него дискомфорт, а к неординарным выходкам и чрезмерному многословию относится плохо.
3	7	Чрезвычайно высокая общительность является свидетельством явно сформированной потребности в организаторской и коммуникативной деятельности. Способен к мгновенному ориентированию в сложных ситуациях, с легкостью и непринуждённостью общается с людьми в новом окружении. Высокий уровень инициативности. Способен к быстрому принятию самостоятельных решений, защите и отстаиванию своего мнения и того, чтобы его решения принимались другими. Любит выступать организатором различных игр и мероприятий.
4	14	Нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает любого собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идёт на встречу с новыми людьми. В то же время он не любит шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у него раздражение.
5	15	Нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает любого собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идёт на встречу с новыми людьми. В то же время он не любит шумных компаний.

Продолжение таблицы 2.

№	Очки	Коммуникабельность
6	12	Является весьма общительным (иногда даже выше нормы). Свойственны любопытство, разговорчивость, нравится высказывать свое мнение по самым разным вопросам, чекм часто вызывает раздражение у собеседников. Охотно идет на знакомство с другими людьми. Нравится быть центром внимания, никогда никому не отказывает, если что-то просят, хотя не во всез случаях способен на их выполнение. Бываю моменты вспыльчивости, которые быстро проходят. Качества, которых не хватает: усидчивость, терпение и отвага при необходимости решения серьёзных проблем. Но если захочет, способен идти до конца и не отступать.
7	8	Чрезвычайно высокая общительность является свидетельством явно сформированной потребности в организаторской и коммуникативной деятельности. Способен к мгновенному ориентированию в сложных ситуациях, с легкостью и непринуждённостью общается с людьми в новом окружении. Высокий уровень инициативности. Способен к быстрому принятию самостоятельных решений, защите и отстаиванию своего мнения и того, чтобы его решения принимались другими. Любит выступать организатором различных игр и мероприятий. Заметны настойчивость и одержимость в деятельности.
8	5	Чрезвычайно высокая общительность является свидетельством явно сформированной потребности в организаторской и коммуникативной деятельности. Способен к мгновенному ориентированию в сложных ситуациях, с легкостью общается с людьми в новом окружении. Высокий уровень инициативности. Способен к быстрому принятию самостоятельных решений, защите и отстаиванию своего мнения и приятию его решения другими.

Продолжение таблицы 2.

9	18	Нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает любого собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идёт на встречу с новыми людьми. В то же время он не любит шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у него раздражение.
№	Очки	Коммуникабельность
10	12	Является весьма общительным (иногда даже выше нормы). Свойственны любопытство, разговорчивость, нравится высказывать свое мнение по самым разным вопросам, чекм часто вызывает раздражение у собеседников. Охотно идет на знакомство с другими людьми. Нравится быть центром внимания, никогда никому не отказывает, если что-то просят, хотя не во всез случаях способен на их выполнение. Бываю моменты вспыльчивости, которые быстро проходят. Качества, которых не хватает: усидчивость, терпение и отвага при необходимости решения серьёзных проблем. Но если захочет, способен идти до конца и не отступать.
11	9	Является весьма общительным (иногда даже выше нормы). Свойственны любопытство, разговорчивость, нравится высказывать свое мнение по самым разным вопросам, чекм часто вызывает раздражение у собеседников. Охотно идет на знакомство с другими людьми. Нравится быть центром внимания, никогда никому не отказывает, если что-то просят, хотя не во всез случаях способен на их выполнение. Бываю моменты вспыльчивости, которые быстро проходят. Качества, которых не хватает: усидчивость, терпение и отвага при необходимости решения серьёзных проблем. Но если захочет, способен идти до конца и не отступать.

Продолжение таблицы 2.

12	19	Умеренная общительность, есть уверенность в себе и в своей способности решать возникающие проблемы. Однако к чужим людям относится недоверчиво, но это можно скорректировать.
13	15	Нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает любого собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идёт на встречу с новыми людьми. В то же время он не любит шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у него раздражение.
14	30	Явная некоммуникабельность, это для него проблема, вызывающая страдания и у ребенка, и у его близких. На него сложно рассчитывать в коллективных делах, которые требуют совместных усилий. Необходимо быть более общительным и контролировать свое поведение.
15	28	Замкнутость и неразговорчивость, общению предпочитает одиночество, поэтому практически нет друзей.
№	Очки	Коммуникабельность
16	10	Является весьма общительным (иногда даже выше нормы). Свойственны любопытство, разговорчивость, нравится высказывать свое мнение по самым разным вопросам, чекм часто вызывает раздражение у собеседников. Охотно идет на знакомство с другими людьми. Нравится быть центром внимания, никогда никому не отказывает, если что-то просят, хотя не во всез случаях способен на их выполнение. Бываю моменты вспыльчивости, которые быстро проходят. Качества, которых не хватает: усидчивость, терпение и отвага при необходимости решения серьёзных проблем.
17	29	Замкнутость и неразговорчивость, предпочитает одиночество. Поэтому нет друзей.

Окончание таблицы 2.

18	3	Нездоровый уровень коммуникабельности. Такой школьник является многословным, постоянно вмешивается во все дела, даже такие, которые никакого отношения к нему не имеют. Он часто становится ценнтром и причиной конфликтных ситуаций. Такая чрезмерная общительность имеет патологический характер.
19	22	Умеренная общительность, есть уверенность в себе и в своей способности решать возникающие проблемы. Однако к чужим людям относится недоверчиво, но это можно скорректировать.
20	25	Замкнутость и неразговорчивость, общению предпочитает одиночество, поэтому практически нет друзей.

Представим распределение испытуемых по уровню коммуникативных способностей (таблица 3 и рисунок 2).

Таблица 3 – Распределение испытуемых по уровню коммуникативных способностей, %

Особенности коммуникативной сферы	Доля испытуемых
Явная некоммуникабельность	5%
Замкнутость, неразговорчивость	15%
Общительность в известной степени	15%
Нормальная коммуникабельность	25%
Общительность, разговорчивость	20%
Высокий уровень общительности, свидетельствующий о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности	15%
Нездоровая коммуникабельность	5%

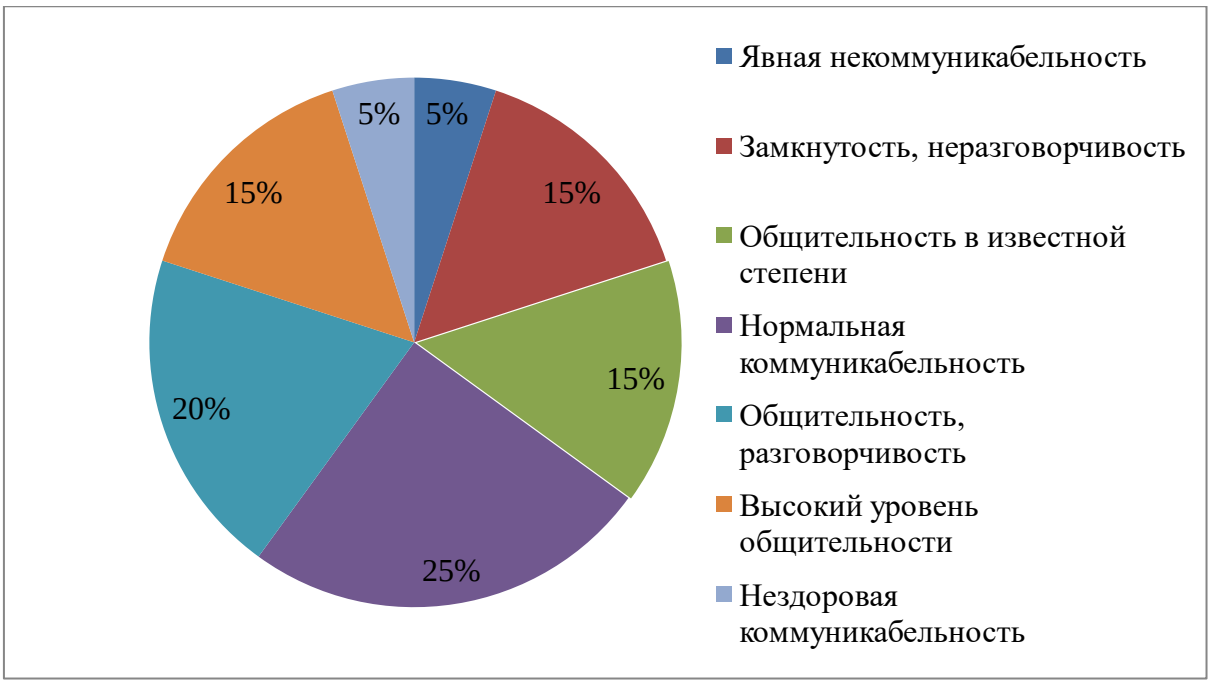


Рисунок 2 – Результаты исследования уровня коммуникативных способностей, %

Таким образом, явная некоммуникабельность выявлена у 5% испытуемых, замкнутостью и неразговорчивостью характеризуются 15%, 15% общительны в известной степени. Для 25% характерна нормальная коммуникабельность, для 20% - общительность и разговорчивость, порой чрезмерная.

Высокий уровень общительности, свидетельствующий о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности, сформирован у 15% испытуемых.

Для 5% характерна нездоровая коммуникабельность.

Из результатов первичной диагностики с помощью теста «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной) видно, что для относительно большей части участников данной группы (45%) характерно доминирование такой стратегии поведения в конфликте как соперничество.

Результаты представлены в таблице 4 и на рисунке 3.

Таблица 4 – Результаты диагностики по методике К. Томаса, %

Преобладающая стратегия поведения в конфликте	Доля испытуемых (в %)
1. соперничество	45
2. приспособление	15
3. компромисс	20
4. избегание	5
5. сотрудничество	15

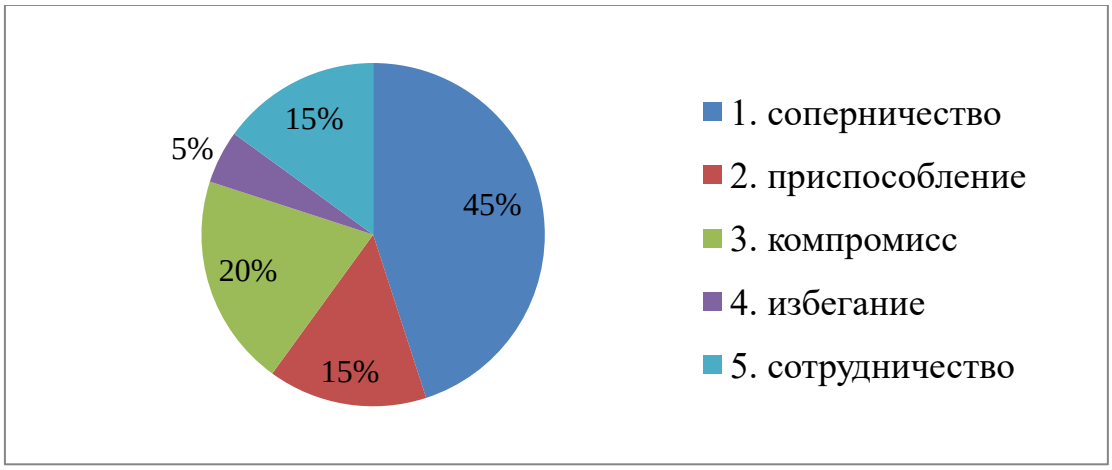


Рисунок 3 – Результаты диагностики по методике К. Томаса, %

Таким образом, результат по тесту Гилфорда в целом выявил сниженный – 3 уровень развития социального интеллекта у 30 % пятиклассников. Они не всегда адекватно воспринимают невербальную экспрессию и плохо выражают ее в речи. Они часто затрудняются в прогнозировании ситуации, хотя, в основном, правильно оценивают ее. Это может оказывать влияние на формирование межличностных отношений у детей, их поведение.

У 70 % обследованных выявлен средний - 2 уровень развития социального интеллекта. Они хорошо воспринимают невербальную экспрессию, но недостаточно выражают ее в речи. В более половины случаев они верно прогнозировали развитие ситуации. Все это может способствовать их успешной адаптации.

Тест Ряховского показал, что явная некоммуникабельность характерна для 5% испытуемых, замкнутость и неразговорчивость характерна 15%, 15% обследованных подростков общительны в известной степени. Для 25% характерна нормальная коммуникабельность, для 20% - общительность и разговорчивость, порой чрезмерная. Высокий уровень общительности, свидетельствующий о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности, выявлен у 15% испытуемых. Для 5% обследованных характерна нездоровая коммуникабельность.

Выявленная стратегия соперничества является наиболее деструктивной стратегия поведения в конфликте, так как не способствует разрешению конфликтной ситуации, а, наоборот, делает конфликтное взаимодействие еще более глубоким и острым. Доминирование этой стратегии поведения диктует необходимость коррекции конфликтности у данных испытуемых.

Результаты диагностики показали недостаточный уровень адаптированности пятиклассников, так как полученные показатели можно охарактеризовать как средние. В соответствие с гипотезой исследования, согласно которой совершенствование взаимодействия классного руководителя с родительским сообществом ведет к повышению адаптированности пятиклассников мы разработали и реализовали ряд рекомендаций по проведению работы с родителями пятиклассников.

2.2 Рекомендации по оптимизации взаимодействия классного руководителя с родительским сообществом в системе педагогического сопровождения адаптации пятиклассников

Поскольку в образовательной организации, выступающей базой нашего исследования, преимущественно применяются традиционные формы работы с родителями, в нашей программе мы использовали нетрадиционные формы сотрудничества классного руководителя с родителями школьников.

Среди принципов взаимодействия классного руководителя с семьей ученика в деле воспитания и развития подростка, которые лежат в основе сотрудничества, мы выделяем следующие:

1. Взаимная скоординированность действий. Между участниками взаимодействия должно поддерживаться полное взаимопонимание и согласованность в действи ях.

Это означает также и партнерство, когда между учителем и членами семьи сохраняется равноправие [18]

2. Взаимодействие не должно быть дискретным, то есть не прерываться по каким-либо причинам. Прерывание взаимодействия значительно ослабляет его эффективность.

3. В отношении ребенка со стороны и классного руководителя, и семьи, важно опираться на лучшие черты и качества учащегося. Семья, знающая ребенка с его рождения как члена семьи, как члена формирующуюся личность, и классный руководитель, знающий его как ученика, как члена класса, как учащегося средней школы, при тесном взаимодействии могут продуктивно дополнять друг друга в плане выявления тех черт и предрасположенностей обучающегося, которые могут служить опорными точками в работе по воспитанию и организованной социализации подростка [17].

Среди нетрадиционных форм работы с родителями обучающихся можно выделить такие, как родительские тренинги, ринги, вечера, чтения, а также дискуссии, лектории, открытые уроки, совместные внеклассные мероприятия, педагогическая мастерская и собрания-прецеденты.

Такая форма, как родительские тренинги, за последние несколько лет показала свою эффективность в формировании у родителей школьников педагогической компетентности. Такие тренинги подходят для работы с такими родителями, которые понимают, что в семье есть определенные противоречия и проблемы, связанные с воспитанием и формированием ребенка и которые стремятся к позитивным трансформациям в своем

взаимодействии с ребенком, дабы оно приобрело характер большей доверительности и открытости. Ведь очень часто в семьях родители не могут найти с ребенком подросткового возраста взаимопонимания лишь потому, что они испытывают дефицит нужных педагогических и психологических знаний и умений. И здесь может быть два крайних полюса: одни родители пускают развитие ребенка на самотек, лишь бы он совсем не закрылся, вторые стремятся применять исключительно авторитарный стиль воспитания, действуя через принуждение и страх. При этом, в обоих случаях родители не понимают, что вся проблема в их недостаточной грамотности в области воспитания и знания основ подросткового возраста.

Такие тренинги предварялись беседами с родителями всех учащихся класса, в которой мы выяснили, кто осознает проблемы в отношениях со своим ребенком и желает их изменить в лучшую сторону. На основе таких бесед мы и отобрали родителей для проведения работы с ними с использованием данной формы.

Также условием включения в тренинговую работу было участие в них обоих родителей, а не одного, поскольку именно совместное участие обеспечивает максимальную отдачу и положительные весомые результаты. Тренинг проводился с группой, состоящей из 11 участников. Также важным условием эффективности таких тренингов, которую мы старались учитывать, была активность самих родителей и регулярность посещения ими тренинговых занятий. Считается, что результативный тренинг должен включать от 5 до 8 занятий.

Наш тренинг, проводимый школьным психологом, включал 7 занятий.

К тренинговым заданиям, к которым родители проявили значительный интерес, относятся «детские гримасы», «любимая игрушка», «мой сказочный образ», «детские игры», «воспоминания детства», «фильм о моей семье».

После проведения тренинга школьный психолог провел собеседование с классным руководителем и сформировал для него рекомендации по

организации взаимодействия с каждым ребенком и с каждой семьей, участвовавшей в тренинге.

Еще одна нетрадиционная активная форма взаимодействия классного руководителя с родителями учащихся – это родительский ринг. Это одна из дискуссионных форм, которая предполагает, что в ходе специально организованного общения родителей будет происходить образование родительского коллектива. Кроме этого, родительский ринг способствует повышению воспитательного мастерства родителей за счет того, что он позволяет участникам понять, адекватные де методы воспитания они применяют, или нет, нужно ли менять свой подход к отношениям с ребенком, или же скорректировать его. При этом, такая форма позволяет не навязывать каждому из участников какое-либо мнение, а дает возможность узнать множество мнений, посмотреть, как на их собственное мнение отреагируют другие участники, и как оно соотносится с мнениями других, о которых также позволяет узнать родительский ринг.

Перед проведением родительского ринга были заранее подготовлены вопросы, посвященные различным проблемам семейного воспитания и детско-родительских отношений. В ходе проведения на вопросы отвечали по очереди по две семьи, каждая из которых высказывала свое мнение. Остальные же участники просто слушали и демонстрировали свое согласие с тем или иным мнением аплодисментами.

Еще одной эффективной нетрадиционной формой взаимодействия классного руководителя с родителями учащихся является педагогическая дискуссия (диспут). Его специфическая черта состоит в возможности задействования в работе всех участников (это отличает ее от родительского ринга, рассмотренного нами выше). Очевидным преимуществом педагогической дискуссии в работе с родителями, направленной на повышение педагогической их компетентности, а следовательно, и оптимизации процесса социализации подростка (становления как личности и как активного участника социальных отношений, освоившего и

усваивающего социальные роли), является то, что ее участники вырабатывают критическое и аналитическое мышление.

Дискуссия в рамках нашей опытно-экспериментальной работы была организована следующим образом. Предвариельно за месяц до проведения мероприятия родителям, участвующие в эксперименте, была предоставлена информация по тематике планируемого диспута, его основные вопросы для подготовки.

Наиболее ответственной частью дискуссии во время ее проведения было самое ведение спора. Ведущий, в качестве которого выступал автор данной работы, столкнулся с необходимостью предварительного объявления регламента, заслушивания всех выступлений без исключения. Также в ходе проведения каждому предоставлялась возможность обосновывать свое мнение, но в рамках отведенного регламента. Самым сложным было удержать участников от того, чтобы дискуссия не переросла в обычный спор с перекрикиванием и взаимным неуважением. Необходимо было удреживать общий эмоциональный фон в группе во время проведения дискуссии на благоприятном или хотя бы нейтральном уровне. Ну в завершении дискуссии по проблеме отношений родителей и подростков мною были подведены итоги и дана возможность участникам высказаться, кто что подчерпнул из проведенной встречи (рефлексия).

Родительские чтения являются еще одной нетрадиционной формой взаимодействия классного руководителя с семьями учащихся, в ходе которой родители могут посещать лекции, в том числе и онлайн, также изучать необходимую литературу и обсуждать наиболее важным моменты. Современной формой родительских чтений, соответствующей реалиям современного образования, являются родительские онлайн-чтения, которые позволяют родителями участвовать в них, не выходя из дома. Также возможно проведение их в смешанной форме, когда часть родителей присутствует в школьном кабинете, где проводится мероприятие, а другая часть участвует онлайн.

Родительские чтения, проводимые нами в ходе опытно-экспериментальной работы, мы предварили тем, что во время первого родительского собрании в сентябре совместно обсудили те вопросы семейного воспитания, психологии подросткового возраста, психологии учебной деятельности, школьной и семейной педагогики, нравственного воспитания и т.д., наиболее интересны и важны для родителей. Далее нами была собрана и обобщена информация по интересующим вопросам, подобрана литература (как из школьной библиотеке, так и онлайн-источники). Данная литература и источники затем рекомендовалась родителям для прочтения или ознакомления. И при проведении чтений желающие из всех участников выступали с докладами по вопросам, которые были определены в начале учебного года. При этом, им было рекомендован не просто пересказать содержание прочитанного, а сделать собственное мнение и озвучить свои выводы и суждения по поставленной психолого-педагогической проблеме. К таким темам относились подготовка к сдаче ОГЭ, школьная успеваемость, мотивация к обучению, стили родительского воспитания, конфликт поколений, кризис подросткового возраста, адаптация и социализация подростков, влияние видеоигр и социальных сетей на подростков, кибербуллинг.

Еще одной нетрадиционной формой работы с родителями, которую отличает активный характер и которая соответствует принципу партнерства во взаимодействии классного руководителя с семьей школьника, выступают родительские вечера.

Значение родительских вечеров состоит в том, что они позволяют сплачивать родительский коллектив. Мы проводили такие мероприятия два раза за учебный год. При этом, дети на них, как это и принято, не присутствовали. Для родительских вечеров важно наладить и сохранять непринужденную неформальную обстановку, в которой обсуждение вопросов, связанных с воспитанием ребенка, обмен опытом в решении возникающих противоречий, рассказывание историй о том, как рос ребенок,

как себя проявлял на различных этапах жизни, происходит легко и свободно. Темы таких вечеров могут быть самыми различными. Главное, чтобы все родители, пришедшие на них, смогли найти ответы на интересующие вопросы, подчерпнули для себя важную информацию. Атмосфера открытости позволяет участникам быть более искренними в обсуждении своих проблем.

Помимо этого, на таких вечерах происходит общение часто родителей тех детей, которые являются друзьями, или же, наоборот, тех, в чьем взаимодействии классный руководитель сталкивается с конфликтами. И именно в непринужденной атмосфере родительского вечера становится возможным обсудить назревшие вопросы, поделиться мнениями и впечатлениями, выработать общую тактику поведения по отношению к детям и т.д.

Приблизительными темами родительских вечеров могут стать такие, как:

1. Появление ребенка на свет и его дошкольное детство.
2. Начало школьного периода.
3. Кем станет мой ребенок в будущем?
4. Круг общения моего ребенка
5. Наши семейные традиции.
6. Наша семейная этика.
7. Наша семья и спорт.
8. Роль ребенка в нашей семье.

Такие вечера позволяют узнать много нового, повысить уровень педагогической грамотности. Большую роль они играют и в работе с детьми, имеющими трудности в социализации. Советы, получаемые на таких вечерах от родителей других детей, порой дают много больше, чем консультации экспертов. Ведь такие советы формируются на основе собственного жизненного опыта воспитания. Тем более, когда обстановка искренняя и непринужденная, то и легче поделиться негативными эмоциями, вызванными

трудностями в воспитании своего ребенка, и преодолеть их, а также посмотреть на ситуацию более конструктивно. Ведь порой у родителей детей, имеющих проблемы в поведении, порой опускаются руки, и они не знают, как им быть, как воспитывать ребенка дальше.

Мы проводили вечера по двум темам: появление ребенка на свет и его дошкольное детство и наши семейные традиции.

Родительские собрания также возможно проводить в нетрадиционной форме, что делает их более интересными для самих родителей. Традиционные родительские собрания в большинстве случаев строятся на формалистской модели отношений, где педагог является непререкаемым авторитетом, а родители его слушают и делают выводы относительно получаемой информации и указаний. Помимо этого, формат общения представляет собой на них преимущественно монолог учителя, который дает слово родителям лишь тог, когда нужно узнать их мнение. Нетрадиционные же формы проведения собраний позволяют родителям активно включиться в процесс общения и взаимодействия, а педагогу остается роль координатора или ведущего. Это и способствует большей мотивации родителей к участию в таких собраниях.

Нами при проведении родительских собраний были использованы такие нетрадиционные формы, как деловая игра, ролевая игра, собрание-прецедент и практикум.

Целью родительского собрания, проводимого нами в форме деловой игры, была, во-первых, диагностика уровня осведомленности родителей по проблематике, которая была выбрана в качестве темы собрания, а также о том, какими способами и средствами возможно ее решение. Такой темой стал кризис подросткового возраста. А во-вторых, целью деловой игры было усиление сплоченности родительского коллектива и гармонизация социально-психологического климата как в коллективе родителей, так и в плане общения родителей и педагогов школы.

Во время деловой игры работа родителей была организована следующим образом. Участники были поделены на группы: «дети», «администрация», «педагоги-предметники», «социальный педагог и школьный психолог», «родители». Каждой из групп было выдано соответствующее задание, определяющее их роль в игре. Мы с школьным психологом выступали в качестве экспертов, заслушивая результаты анализа поставленной проблемы каждой из групп и давая им оценку, сравнивая и сопоставляя мнения. Завершилась игра этапом рефлексии, когда каждый из участников должен был закончить фразу: «работая с группой, я понял(а),что…».

Еще одно собрание нами было проведено в форме ролевой игры. Вообще ролевые игры в работе с родителями представляют собой форму коллективной активности, направленной на диагностику и формирование воспитательных умений и навыков. Приблизительные темы таких игр: «Ребенок плохо учится», «Утро в доме», «Ребенок не убрал в своей комнате», «Ребенок отказывается делать уроки» и т.д.

Данная форма работы с родителями по своей методике предполагает ряд нескольких предварительных действий. Так, до проведения ролевой игры нами была заранее намечена тема «Ребенок не убрал в своей комнате», четко определен и зафиксирован список родителей, которые примут участие в игре, каждому из участников была назначена определенная роль. Помимо этого, мы с будущими участниками совместно обговорили возможные позиции и варианты поведения в заданной игровой ситуации. Для нас было наиболее значимо сформулировать несколько альтернативных вариантов, чтобы в игре проработать каждый из них, сравнить результаты и увидеть, какой вариант более приемлемый, а какой нет, и на данной основе выбрать лучший способ действий, который можно применять в реальной жизни.

В реальном взаимодействии между людьми, пусть самыми близкими, достижение абсолютного взаимопонимания практически невозможно, и причина этого состоит в том, что каждый из нас трактует мир и события по-

своему. Такая же индивидуальность в трактовке социальных норм и ценностей, действия других индивидов, социальных групп, общностей, институтов и организаций свойственна и подростку. Несмотря на то, что порой данная трактовка далека от социально правильной, то той, которая соответствует этическим нормам, здравому смыслу и т.д., ее нужно принимать во внимание и корректировать в ходе взаимодействия с ребенком. Но резко ломать, заставлять, применять насилие можно только в самых крайних случаях. В этом и состоит сложность семейного воспитания. И порой родителям не хватает умений действовать в ситуациях, когда подросток проявляет свое Я. Этим подтверждается актуальность ролевых игр в работе с родителями обучающихся.

Также при организации родительских собраний мы применяли следующие методики: как мозговой штурм (когда озвучивается определенная проблема, актуальная для всего класса, и родители высказывают каждый свое мнение, как ее решить, при этом, выслушиваются все мнения, даже те, которые кажутся абсурдными, затем в результате на основе всех мнений, каждое из которых фиксируется, выбирается наиболее подходящее и целесообразное), запись на листах (классным руководителем, ведущим собрание, ставится проблема, и каждый из родителей на полученном листе бумаги пишет возможное решение. Если решений несколько, то каждое записывается на своем листе. Запрещается любая критика).

В ряде ситуаций возможно применение такой формы, как родительские собрания-прецеденты. Их особенность состоит в том, что на них пригашаются родители детей не одного класса, а разных, причем тех, кто сталкивается с похожими проблемами во взаимодействии со своим ребенком, в воспитании. На подобных собраниях полезно присутствие родителей из старших параллелей, так как они могут вспомнить, проходили ли они через аналогичные проблемы, и как их решали. Собрание-прецедент начинается с демонстрации видеоролика (это может быть специально подобранный фрагмент из художественного фильма), где показывается определенная

проблемная ситуация во взаимодействии в рамках воспитания. Это может быть конфликт двух детей, конфликт между педагогом и учащимся, конфликт между родителем и ребенком и т.д. После демонстрации классный руководитель подводит участников к обсуждению просмотренного видео, к тому, чтобы они активно высказывали свои мнения, делились опытом. После этого ролик включается дальше, где участники видят, как развиваются события, к чему приводят действия на экране, и если эти действия соответствуют чьим-то высказанным советам, то можно увидеть, к чему они могут привести.

Еще одна нетрадиционная форма взаимодействия педагога с родителями – педагогический практикум, который направлен на выработку у членов родительского сообщества воспитательных умений и навыков, готовности решать самые различные ситуации, с которыми они могут столкнуться в воспитании своих детей. На практикуме родителям предлагается определенная педагогическая конфликтная ситуация и дается возможность предложить свой вариант решения с его аргументацией.

Все вышеперечисленные формы работы с родителями направлены на достижение следующих результатов:

– проявление у родителей интереса к содержанию образовательного процесса;

– возникновение дискуссий, диспутов по их инициативе;

– ответы на вопросы родителей ими самими; приведение примеров из собственного опыта;

– увеличение количества вопросов к педагогу, касающихся личности ребенка, его внутреннего мира;

– стремление взрослых к индивидуальным контактам с учителем;

– размышления родителей о правильности использования тех или иных методов воспитания;

– повышение уровня их активности при анализе педагогических ситуаций, решении задач и обсуждении дискуссионных вопросов.

2.3 Описание и анализ результатов контрольного эксперимента

Контрольный эксперимент проводился в несколько этапов.

1. Сентябрь 2022 г. На первом этапе были уточнены и конкретизированы проблема исследования, объект и предмет исследования, цель и задачи, а также исследовательская гипотеза.

2. Октябрь-ноябрь 2022 г. На втором этапе непосредственно проводилось эмпирическое исследование, и анализировались результаты.

3. Декабрь 2022 г. На третьем этапе были сформулированы выводы и оформлен отчет по контрольному этапу эксперимента.

Процедура тестирования социального интеллекта заключалась в предъявлении каждому испытуемому 6 картинок. На трех картинках, расположенных слева, отражены одинаковые чувства, мысли, состояния человека. Испытуемый должен среди трех картинок, расположенных справа, найти ту, которая выражает такие же чувства, мысли и состояние человека, что и картинки слева, а так же назвать их.

Получены следующие результаты (таблица 15, рисунок 4).

Таблица 15 – Результаты исследования социального интеллекта, %

Эмоциональное состояние, изображенное на картинке	Испытуемый правильно определяет изображенное эмоциональное состояние	Испытуемый неверно определяет изображенное эмоциональное состояние
Боль	75 %	25 %
Радость	80 %	20 %
Гнев	75 %	25 %
Растерянность	70 %	30%

Удивление	85 %	15 %
Сила	65%	35%
Страх	90 %	10 %

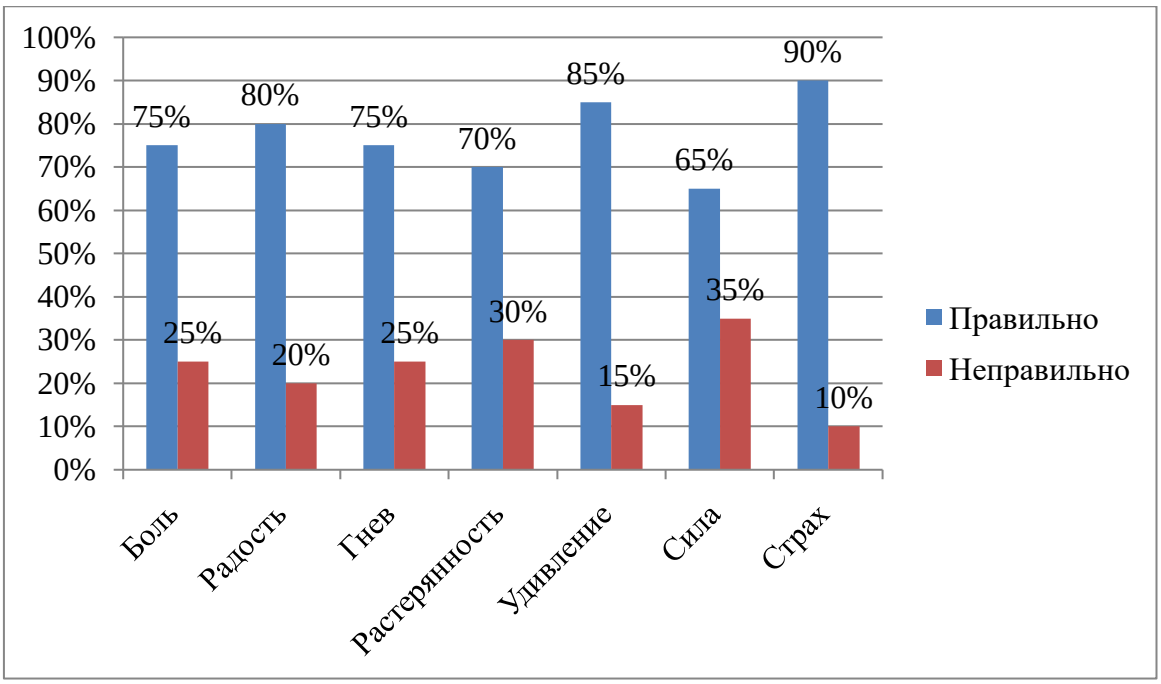


Рисунок 4 – Результаты исследования социального интеллекта, %

Субтест №1- «Истории с завершением».

По результатам диагностики обследованных пятиклассников можно разделить на три группы в зависимости от уровня развития способности к прогнозированию представленных ситуаций.

Высокий (1 уровень) развития этой характеристики социального интеллекта продемонстрировали 15% обследуемых. Они в большинстве случаев верно определяли ситуацию общения и предсказывали дальнейшие действия.

50 % обследованных имеют средний (2 уровень) развития социального интеллекта, они в большей половине случаев верно определяли саму ситуацию общения и дальнейшее развитие этой ситуации.

15 % обследованных продемонстрировали сниженный (3 уровень) развития способности к прогнозированию ситуации общения. Эти учащиеся в 2-3 случаях неверно оценивали ситуацию и неадекватно ее прогнозировали.

20 % детей имеют низкий (4 уровень) развития этой характеристики социального интеллекта, плохо понимают связь между поведением и его последствиями. Они могут часто совершать ошибки (в том числе и противоправные действия), попадать в конфликтные, а возможно, и в опасные ситуации потому, что неверно представляют себе результаты своих действий или поступков других. Они плохо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения.

Таким образом, у 35 % обследованных детей выявлено снижение уровня развития способности правильно воспринимать и прогнозировать ситуации.

Результаты прохождения данного субтеста свидетельствуют об улучшении способности предвидеть поведение людей по их эмоциям.

Субтест № 2 - «Группы экспрессии».

Анализируя полученные результаты, можно отметить, что наиболее распознаваемыми эмоциональными состояниями были радость, растерянность, удивление и страх. Хуже испытуемые воспринимали силу, боль и гнев.

Вербализация изображенных эмоциональных состояний представлена по-другому: дети наиболее часто верно называли радость, гнев, силу и боль. Хуже определяли в речи проявления невербальной экспрессии растерянности, удивления. Самый низкий уровень выражения в речи изображенных выразительных движений, отражающих эмоцию страха. Рассматривая полученные данные, следует отметить, что высокий - 1 уровень восприятия невербальной экспрессии выявлен у 25 % испытуемых. 75 % обследуемых имеют средний - 2 уровень развития этой способности, они определяли верно эмоциональное состояние человека, допуская ошибки в 2-3 случаях. У 5 % испытуемых школьников диагностировался сниженный

-3 уровень этой характеристики социального интеллекта. Эти подростки допускали ошибки в определении невербальной экспрессии более чем в половине случаев. 4 - (низкий) уровень развития этой способности не выявлен ни у одного ребенка.

Анализируя определение невербальной экспрессии в речи обследуемых, выявлены следующие значения. 25 % пятиклассников имеют высокий - 1 уровень развития выражения невербальной экспрессии в речи. 55 % детей в большинстве случаев верно называли различные эмоциональные состояния, допуская ошибки в 2-3 случаях, проявив средний – 2 уровень развития этой характеристики социального интеллекта. У 15 % пятиклассников диагностирован сниженный – 3 уровень.

Они неверно определяли в речи изображенные эмоциональные состояния в большинстве случаев, и один испытуемый (5%) лишь в одном случае из семи верно назвал эмоциональное состояние человека, проявив низкий - 4 уровень развития этой способности.

Рассматривая результаты исследования этих характеристик социального интеллекта, необходимо отметить нормальное развитие способности выражения невербальной экспрессии в речи – лишь у 15% обследованных подростков имеется сниженный уровень этой способности. Немного хуже дела развито восприятие невербальной экспрессии - здесь сниженная способность выявлена у 15 % учащихся, а у 5% - низкая.

Результат по тесту в среднем выявил сниженный – 3 уровень развития социального интеллекта у 24% пятиклассников. Они не всегда адекватно воспринимают невербальную экспрессию и плохо выражают ее в речи. Они часто затрудняются в прогнозировании ситуации, хотя, в основном, правильно оценивают ее. Это может оказывать влияние на формирование межличностных отношений у пятиклассников, их поведение, что затрудняет социальную адаптацию.

У 56 % обследованных выявлен средний - 2 уровень развития социального интеллекта. Они хорошо воспринимают невербальную экспрессию, но недостаточно выражают ее в речи. В более половины случаев они верно прогнозировали развитие ситуации. Все это может способствовать их успешной адаптации.

У 20% выявлен высокий - 1 уровень развития социального интеллекта. Они хорошо воспринимают невербальную экспрессию и выражают ее в речи. В большинстве случаев они верно прогнозировали развитие ситуации, что обеспечивают их успешную социализированность.

Сравнение результатов представлено в таблице 16.

Таблица 16 – Сравнительная таблица результатов исследования социального интеллекта, %

Эмоциональное состояние, изображенное на картинке	Испытуемый правильно определяет изображенное эмоциональное состояние		Испытуемый неверно определяет изображенное эмоциональное состояние	
	До	После	До	После
Боль	65 %	75 %	35 %	25 %
Радость	70 %	80 %	25 %	20 %
Гнев	60 %	75 %	40 %	25 %
Растерянность	75 %	70 %	25%	30%
Удивление	60 %	85 %	30 %	15 %
Сила	45%	65%	55%	35%
Страх	70 %	90 %	30 %	10 %

По методике Ряховского испытуемые набрали следующие баллы (таблица 17). При этом, во время контрольного эксперимента его участники с

большим вниманием и интересом взаимодействовали со школьным психологом, который проводил исследование.

Таблица 17 – Результаты исследования коммуникабельности

№	Очки	Коммуникабельность
1	19	В известной степени общителен, чувствует себя уверенно, проблемы его не пугают. Но с людьми сходится «с оглядкой», хотя это исправимо.

Продолжение таблицы 17.

2	16	Нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает любого собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идёт на встречу с новыми людьми. В то же время он не любит шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у него раздражение.
3	7	Чрезвычайно высокий уровень общительности. Он свидетельствует о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности. Мгновенно ориентируется в трудных ситуациях, очень непринуждённо ведёт себя в новом коллективе. Очень инициативен. Принимает самостоятельные решения. Отстаивает своё мнение и добивается принятия своих решений. Любит организовывать игры, различные мероприятия. Настойчив и одержим в деятельности.
4	14	Нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает любого собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идёт на встречу с новыми людьми. В то же время он не любит шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у него раздражение.

5	15	Нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает любого собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идёт на встречу с новыми людьми. В то же время он не любит шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у него раздражение.

Продолжение таблицы 17.

6	12	Весьма общителен (порой даже сверх меры). Он любопытен, разговорчив, любит высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение у окружающих.
		Он охотно знакомится с новыми людьми. Любит бывать в центре внимания, никому не отказывает в просьбах, хотя не всегда может их выполнить. Бывает, вспылит, но быстро отходит. Чего ему не достаёт, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьёзными проблемами. При желании, однако, он может заставить себя не отступать.
7	8	Чрезвычайно высокий уровень общительности. Он свидетельствует о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности. Мгновенно ориентируется в трудных ситуациях, очень непринуждённо ведёт себя в новом коллективе. Очень инициативен. Принимает самостоятельные решения. Отстаивает своё мнение и добивается принятия своих решений. Любит организовывать игры, различные мероприятия. Настойчив и одержим в деятельности.
8	15	Нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает любого собеседника, достаточно терпелив в общении с

		другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идёт на встречу с новыми людьми. В то же время он не любит шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у него раздражение.
9	18	Нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает любого собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идёт на встречу с новыми людьми. В то же время он не любит шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у него раздражение.

Продолжение таблицы 17.

10	12	Подросток весьма общителен (порой даже сверх меры). Он любопытен, разговорчив, любит высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение у окружающих. Он охотно знакомится с новыми людьми. Любит бывать в центре внимания, никому не отказывает в просьбах, хотя не всегда может их выполнить. Бывает, вспылит, но быстро отходит. Чего ему не достаёт, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьёзными проблемами. При желании, однако, он может заставить себя не отступать.
11	9	Весьма общителен (порой даже сверх меры). Он любопытен, разговорчив, любит высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение у окружающих. Он охотно знакомится с новыми людьми. Любит бывать в центре внимания, никому не отказывает в просьбах, хотя не всегда может их выполнить. Бывает, вспылит, но быстро отходит. Чего ему не достаёт, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьёзными проблемами. При желании, однако, он может заставить себя не отступать.

12	19	В известной степени общителен, чувствует себя уверенно, проблемы его не пугают. Но с людьми сходится «с оглядкой», хотя это исправимо.
13	15	Нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает любого собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идёт на встречу с новыми людьми. В то же время он не любит шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у него раздражение.

Продолжение таблицы 17.

14	17	Нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает любого собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идёт на встречу с новыми людьми. В то же время он не любит шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у него раздражение.
15	28	Замкнут, неразговорчив, предпочитает одиночество, поэтому у него мало друзей
16	10	Весьма общителен (порой даже сверх меры). Он любопытен, разговорчив, любит высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение у окружающих. Он охотно знакомится с новыми людьми. Любит бывать в центре внимания, никому не отказывает в просьбах, хотя не всегда может их выполнить. Бывает, вспылит, но быстро отходит. Чего ему не достаёт, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьёзными проблемами. При желании, однако, он может заставить себя не отступать.

17	29	Замкнут, неразговорчив, предпочитает одиночество, поэтому у него мало друзей
18	15	Нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает любого собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идёт на встречу с новыми людьми. В то же время он не любит шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у него раздражение.
19	22	В известной степени общителен, чувствует себя уверенно, проблемы его не пугают. Но с людьми сходится «с оглядкой», хотя это исправимо.

Окончание таблицы 17.

20	18	Нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает любого собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идёт на встречу с новыми людьми. В то же время он не любит шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у него раздражение.

Представим распределение испытуемых по уровню коммуникативных способностей (таблица 18, рисунок 5).

Таблица 18 – Распределение испытуемых по уровню коммуникативных способностей, %

Особенности коммуникативной сферы	Доля испытуемых
Явная некоммуникабельность	0%
Замкнутость, неразговорчивость	10%

Общительность в известной степени	15%
Нормальная коммуникабельность	45%
Общительность, разговорчивость	20%
Чрезвычайно высокий уровень общительности, свидетельствующий о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности	10%
Нездоровая коммуникабельность	0%

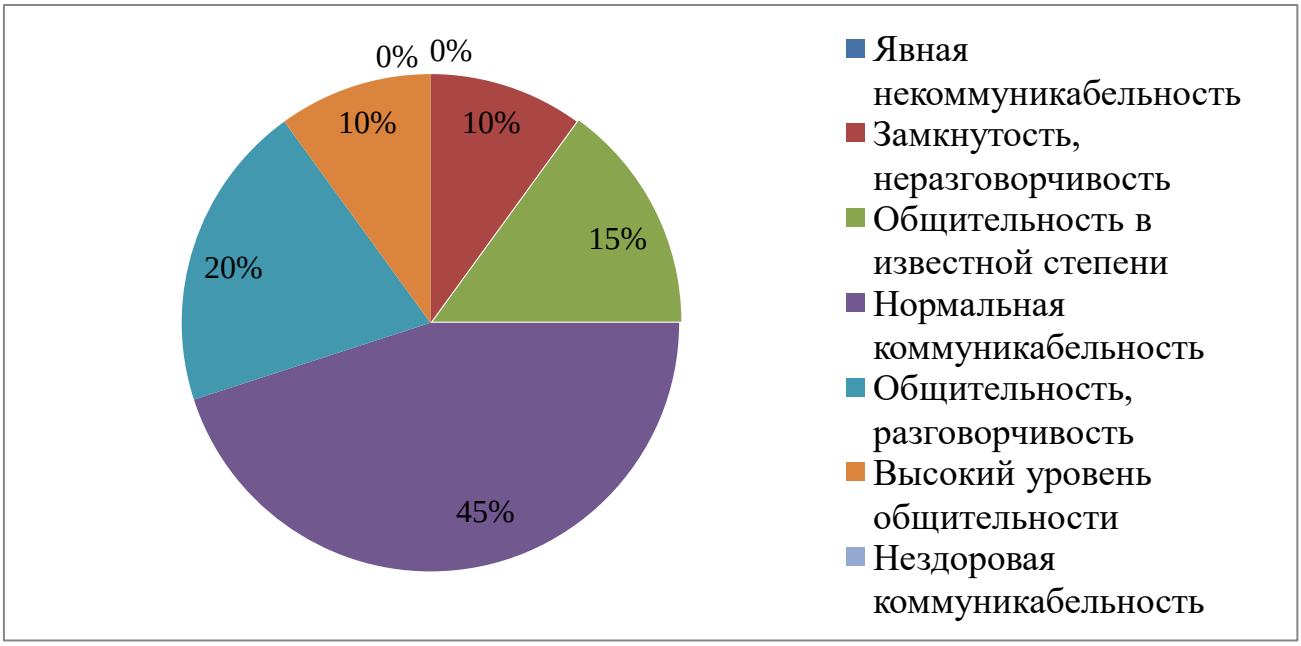


Рисунок 5 – Результаты исследования уровня коммуникативных способностей, %

Таким образом, явная некоммуникабельность не выявлена ни у кого из испытуемых, замкнутостью и неразговорчивостью характеризуются 10%, 15% общительны в известной степени. Для 45% характерна нормальная коммуникабельность, для 20% - общительность и разговорчивость, порой чрезмерная. Высокий уровень общительности, свидетельствующий о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской

деятельности, сформирован у 10% испытуемых, нездоровая коммуникабельность не выявлена ни у кого из испытуемых.

Представим начальные и конечные результаты исследования уровня коммуникативных способностей испытуемых (таблица 19). Из таблицы видно, что коммуникативные способности участников опытно-экспериментальной работы заметно улучшились, на что повлияла оптимизация работы с родителями и тем самым гармонизация системы педагогического сопровождения адаптации пятиклассников, участвующих в эксперименте. На коммуникабельность как важное условие успешной адаптации оказывает значительное влияние семейная среда.

Таблица 19 – Сравнительная таблица результатов исследования коммуникабельности, %

Особенности коммуникативной сферы	Доля испытуемых	
	до	после
Явная некоммуникабельность	5%	0%
Замкнутость, неразговорчивость	15%	10%
Общительность в известной степени	15%	15%
Нормальная коммуникабельность	25%	45%
Общительность, разговорчивость	20%	20%
Чрезвычайно высокий уровень общительности, свидетельствующий о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности	15%	10%
Нездоровая коммуникабельность	5%	0%

Из результатов повторной диагностики с помощью теста «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной) видно, что 30% участников данной группы характерно доминирование такой стратегии поведения в конфликте как соперничество, стратегию приспособления предпочитают 15%, 25%

склонны идти на компромисс, для 5% характерно избегание конфликтного взаимодействия, 25% предпочитают сотрудничество (таблица 20, рисунок 6).

Таблица 20 – Результаты диагностики по методике К. Томаса, %

Преобладающая стратегия поведения в конфликте	Доля испытуемых (в %)
1. соперничество	30
2. приспособление	15
3. компромисс	25
4. избегание	5
5. сотрудничество	25

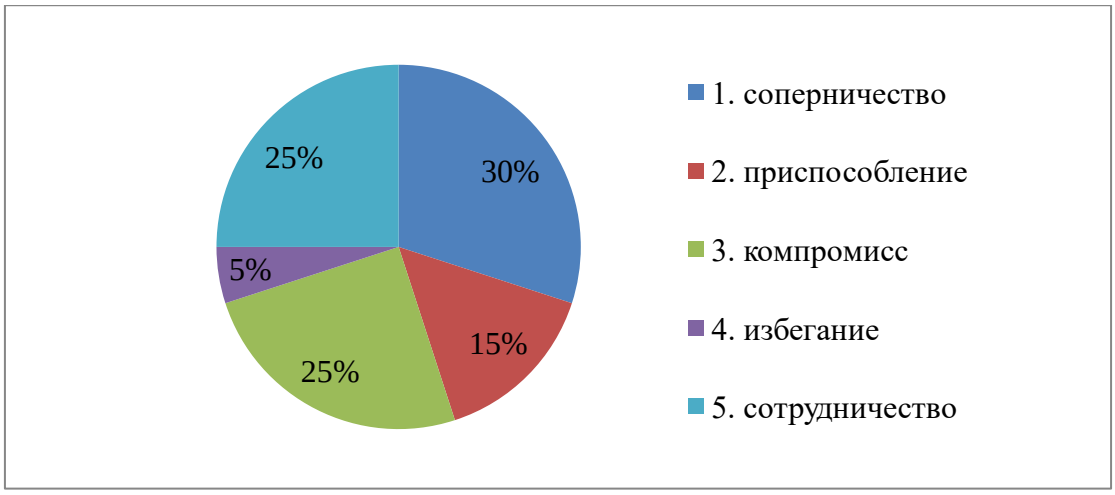


Рисунок 6 – Результаты диагностики по методике К. Томаса

Сравнительные результаты исследования представлены в таблице 21.

Таблица 21 – Сравнительные результаты диагностики по методике К. Томаса, %

Преобладающая стратегия поведения в конфликте	Доля испытуемых (в %)	
1. соперничество	45	30
2. приспособление	15	15
3. компромисс	20	25

4. избегание	5	5
5. сотрудничество	15	25

Таким образом по субтесту № 1 «Истории с завершением» на начальном этапе эксперимента средний (2 уровень) развития социального интеллекта был вявлен у 35 % обследованных, а на конечном уже у 50%.

30 % обследованных на начальном этапе эксперимента продемонстрировали сниженный (3 уровень) развития способности к прогнозированию ситуации, на конечном данный уровень показали 15%.

35 % детей продемонстрировали низкий (4 уровень) развития этой характеристики социального интеллекта на начальном этапе, на завершающем – на 15% меньше, всего 20% испытуемых.

Если на начальном этапе высокий (1 уровень) развития этой характеристики социального интеллекта не продемонстрировал ни один обследуемый, то на конечном данный уровень показали 15% участников.

Таким образом, число детей с уровнем развития способности правильно воспринимать и прогнозировать ситуации общения сократилось с 65% на начальном этапе до 35% на конечном.

По второму субтесту на начальном этапе мы отметили худшее развитие способности выражения невербальной экспрессии в речи - у 45% обследованных подростков имеется сниженный уровень этой способности. Несколько лучше развито восприятие невербальной экспрессии - здесь снижение способности выявлено у 20 % учащихся. На конечном этапе ситуация изменилась: мы выявили нормальное развитие способности выражения невербальной экспрессии в речи – сниженный уровень этой способности сократился до 15% обследованных подростков. Что касается восприятия невербальной экспрессии, то здесь сниженная способность выявлена у 15 % учащихся, а у 5% - низкая.

Если на первом этапе результат по тесту в целом выявил сниженный – 3 уровень развития социального интеллекта у 30 % пятиклассников и у У 70 % обследованных выявлен средний - 2 уровень развития социального интеллекта, то на конечном этапе у 24% пятиклассников был выявлен сниженный – 3 уровень развития социального интеллекта, 56 % обследованных покаали средний - 2 уровень, и 20% - высокий уровень.

По методике Ряховского на начальном этапе явная некоммуникабельность выявлена у 5% испытуемых, замкнутостью и неразговорчивостью характеризуются 15%, 15% общительны в известной степени. Для 25% характерна нормальная коммуникабельность, для 20% - общительность и разговорчивость, порой чрезмерная. Высокий уровень общительности, свидетельствующий о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности, сформирован у 15% испытуемых. Для 5% характерна нездоровая коммуникабельность.

На конечном явная некоммуникабельность не выявлена ни у кого из испытуемых, замкнутостью и неразговорчивостью характеризуются 10%, 15% общительны в известной степени. Для 45% характерна нормальная коммуникабельность, для 20% - общительность и разговорчивость, порой чрезмерная. Высокий уровень общительности, свидетельствующий о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности, сформирован у 10% испытуемых, нездоровая коммуникабельность не выявлена ни у кого из испытуемых. Налицо положительная динамика в состоянии коммуникативной сферы участников эксперимента.

Сравнение результатов первичной и вторичной диагностики с помощью теста «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной) показало, что число предпочитающих соперничество сократилось с 45 % до 30%, на 5% выросла доля предпочитащих компромисс, и на 10% - доля тех, кто предпочитает сотрудничество.

Итак, проведенное эмпирическое исследование показало, что представленные рекомендации по взаимодействию классного руководителя с родителями положительно сказывается на уровне адаптировнности пятиклассников, сформированности навыков социального взаимодействия и социально конструктивных поведенческих установок.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Чтобы продвижение школьника по пути возрастного становления и развития было успешным и смена статуса младшего школьника на учащегося среднего звена школы прошла без трудностей, он должен быть способен к успешной адаптации к трансформациям в условиях обучения. Так, обучение в средней школе связанно с появлением множества новых школьных предметов, при этом за каждый предмет отвечают разные педагоги, поэтому в таких условиях становится необходимым взаимодействовать со значительно большим количеством педагогов. Это, в свою очередь, делает важным такое умение, как гармоничное интегрирование разнообразных переживаний, разных, часто противоречивых стилей и требований педагогов и формирование на данной основе целостной и непротиворечивой самооценки. В учебной и коммуникативной деятельности школьник должен перейти от репродуктивного стиля, когда учитель дает образец выполнения действия, который нужно воспроизвести, к более автономному и творческому, когда необходимо самому формировать возможные варианты учебных, коммуникативных и иных действий и выбирать оптимальный. При переходе из начального в среднее звено повышается статус и значение учебной деятельности в жизни ребенка, когда учеба превращается из простого процесса усвоения предоставляемой педагогом учебной информации в постижение сложной социальной реальности и сложное и противоречивое формирование мотивационно-потребностной сферы. Параллельно с этим продолжается освоение младшим подростком структурных особенностей учебной деятельности. Вступление на этап среднего школьного возраста сопряжено с тем, что ребенок осваивает самостоятельные формы учебной деятельности и способы межличностных взаимодействий в ходе учебы.

Педагогическое сопровождение и направлено на решение подобных задач, так как ориентировано не на принуждение подростка к определенным

действиям, а способствование тому. чтобы он выбирал правильный вариант решения, но этот выбор делал самостоятельно. Миссия субъектов педагогического сопровождения в данном случае состоит в обеспечении подростка необходимыми полными и достоверными знаниями о возможных вариантах (различающихся по степени правильности) действий и последствиях их реализации. Иными словами, важно, чтобы подросток знал, что среди разных вариантов поведения есть оптимальный, и четко знал, почему именно данный вариант стоит выбрать. Также важно, если у подростка что-то не получается, либо он не знает, как делать, как себя вести, не делать за него, а объяснить, продемонстрировать и дать поупражняться (если это возможно), а лишь потом предъявлять какие-либо требования и санкции. Только при соблюдении данных условий у воспитанника будут формироваться активность и самостоятельность.

В практике деятельности школ выработано множество способов взаимодействия с семьями в воспитательной деятельности, среди которых наиболее продуктивными мы считаем индивидуальные консультации социальных педагогов, школьных психологов, встречи с классными руководителями, приглашение родителей на воспитательные мероприятия, проводимые в классе, участие родительского актива в планировании воспитательной работы в масштабах класса и всей школы. В целом, эффективность системы школьно-семейного воспитания зависит от целенаправленности деятельности ее субъектов, педагогической культуры учителей и родителей, инициативности родительской общественности и заинтересованности школьной администрации во взаимодействии с семьями.

Основные проблемы взаимодействия семьи и школ в процессе воспитания детей состоят в налаживании продуктивных взаимоотношения учителя и семьи, так как не каждая семья в реальности допускает классного руководителя в свою семейную жизнь. Выходом из создавшийся ситуации мы считаем использование нетрадиционных активных форм работы классного руководителя с родительским сообществом.

На основе изучения опыта взаимодействия классного руководителя с родителями пятиклассников в рамках организационной базы нашего исследования мы сделали вывод о доминировании традиционных форм работы классного руководителя с родителями. Для проверки нашей гипотезы мы провели диагностику уровня адаптированности пятиклассников, изучили и обобщили результаты.

При этом, в качестве эмпирически фиксируемых критериев адаптированности пятиклассников нами были выбраны:

1. Уровень развития социального интеллекта.

2. Уровень коммуникативного развития.

3. Особенности поведения в конфликтных ситуациях.

Затем в течение учебного года в работе с родителями мы применяли, преимущественно, нетрадиционные формы взаимодействия. Среди них были родительские тренинги, ринги, вечера, чтения, а также дискуссии, лектории, открытые уроки, совместные внеклассные мероприятия, педагогическая мастерская и собрания-прецеденты.

При этом, в работе мы строго соблюдали принципы взаимодействия педагогов и родителей:

1. Взаимная скоординированность действий.

2. Взаимодействие не должно быть дискретным, то есть не прерываться по каким-либо причинам. Прерывание взаимодействия значительно ослабляет его эффективность.

3. В отношении ребенка со стороны и классного руководителя, и семьи, важно опираться на лучшие черты и качества учащегося.

По прошествии срока реализации разработанных нами рекомендаций мы провели повторную диагностику адаптированности пятиклассников, которая показала, что показатели заметно улучшились. На данной основе мы сделали вывод об эффективности наших рекомендаций, состоящих в применении нетрадиционных активных форм работы классного руководителя с родителями пятиклассников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Л.А., Солодовникова Т.В. Педагогическое сопровождение развития ребенка в образовательной среде //

2. Албитова Е.П. Современное звучание понятия "педагогическая поддержка" в образовании // Вестник Московского университета МВД России. 2013. № 7. С. 232-236.

3. Асташова Н.А. Учитель. Проблема выбора и формирования ценностей. М: МОДЭК, 2011. 272 с.

4. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология: Хрестоматия. М: Аспект Пресс, 2013. 471 с.

5. Букина И.И. Взаимодействие образовательного учреждения с семьей как с главным партнером в организации воспитательного процесса // Материалы научно-практической конференции. Оренбург, 2006. 342 с.

6. Бурзалова Т.В. Педагогическая поддержка в системе "педагог–ученик" // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 15. С. 13-15.

7. Взрослые и дети в образовательном пространстве / под ред. Якиманской И.С. М.: Символ, 2011. 290 с.

8. Воспитание трудного ребенка / под ред. М. И. Рожкова. - М.: Владос, 2003. - 240 с.

9. Гапиенко Т.А., Козырев Н.А., Митькина Е.В. Педагогическая поддержка и фасилитация в модели развития обучающегося в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 2. С. 5-10.

10. Гомбоева И.С. Аксиологический аспект педагогической поддержки в контексте отношения "Человек - Мир" // Научный диалог. 2015. № 10 (46). С. 24-40. с 29

11. Гомбоева И.С. Педагогическая поддержка обучающихся - деятельность на границах социализации и индивидуализации личности // Социальная компетентность. 2019. Т. 4. № 2 (12). С. 128-134.

12. Григорьева А.Г. Воспитание дисциплины подростков в семье. – Минск: Народная асвета, 2000. – 116 с.

13. Гришина, Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2002. 464 с.

14. Добреньков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. М.: ИНФРА-М, 2003. 300 с.

15. Елюкова А.Е. Понятие "педагогическая поддержка": современный дискус // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. № 171. С. 247-251.

16. Ефимова Е.В. Педагогическая поддержка саморазвития ребёнка как проблема индивидуализации образования // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016. № 4. С. 99–104.

17. Ионова Т. Ю. Взаимодействие классного руководителя с родителями как одно из условий эффективности воспитания младших школьников // Образование и воспитание. 2017. № 5 (15). С. 106-107.

18. Логвинова А. В. Особенности и проблемы взаимодействия классного руководителя с родителями школьников // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей XVI Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 ноября 2021 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2021. С. 99-102.

19. Локтев А.А. Педагогическое сопровождение обучающихся как феномен современного образования // Евсевьевские чтения. Серия: Педагогические науки. Сборник научных статей по материалам Международной 53-х Евсевьевских чтений. Редколлегия: Т.И. Шукшина (председатель), В.И. Лаптун (отв. ред.) [и др.]. 2017. С. 74-81.

20. Мазеина Ю.В. Педагогическое сопровождение: понятие, сущность, характеристика // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2014. № 3 (23). С. 25-27.

21. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. М.: Гардарики, 2005. 269 с.

22. Машарова Т.В. Педагогическое сопровождение самоорганизации личности обучающегося как внешнее проявление его самости // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2019. Т. 2. № 3 (4). С. 20-29.

23. Мелкобродова Н.В. Педагогическое сопровождение как эффективная форма взаимодействия преподавателя с обучающимися // Обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально-ориентированного развития РФ. Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-методической конференции. 2019. С. 90-93.

24. Методические рекомендации по изучению социальной среды, формирующей отклоняющееся поведение несовершеннолетних и по организации борьбы с их нарушениями / Сост. О.В. Новоселов. - Киров: КГПИ им. В.И.Ленина, 2006. 52 с.

25. Минеева Н.И. Значение педагогического такта в работе с несовершеннолетними правонарушителями // Сборник статей сотрудников Мелитопольской Воспитательно-трудовой колонии, посвященный 30-летию трудовой деятельности – 2006.

26. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2008. Вып. 3 (10). С. 7-24

27. Мудрик А. В. Социализация человека: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.

28. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2010. 608 с.

29. Педагогика / под ред. Пидкасистого П. И. М.: Инфра-М, 2003. 418 с.

30. Петряевская Л.Г. Образование родителей и школа. М.: Школа, 2004. 276 с.

31. Психология воспитания / Под ред. Петровского В.А. М.: Аспект Пресс, 2015. 152 с.

32. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002. 300 с.

33. Роботова А.С., Шапошникова И.Г., Хоменко И.А. С помощью сообщества учителей. Что могут сделать для организации взаимодействия с родителями методические объединения // Директор школы. 2000. № 6. С. 26-32.

34. Рябов А.Е. Образование, необходимое для создания здоровой и счастливой семьи // Директор школы. 2002. № 6. С. 48-58.

35. Садовская Е.Ф. Понятие "педагогическое сопровождение" как предмет научного исследования // Система методических ресурсов процесса развития методологической культуры учащихся. Сборник научных и научно-методических статей. 2019. С. 93-96.

36. Сиверская У.П. Педагогическая поддержка как технология достижения индивидуальной успешности подростка в образовательном процессе // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 1. С. 120-124.

37. Стрыгина М.Н. Реализация системного подхода к проектированию технологии педагогической поддержки школьников в учебно-воспитательном процессе // Наука и школа. 2013. № 6. С. 152-154. С. 153.

38. Таньчева И.В. Педагогическое сопровождение становления субъектной позиции подростка // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 2 (6). С. 120-123.

39. Туманова Т.Н., Козырев Н.А., Митькина Е.В. Педагогическая поддержка как модель и продукт педагогической деятельности и непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного

университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 2. С. 25-30.

40. Шавринова Е.Н. Средства педагогической поддержки ребенка: сущность и содержание // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 297-301.

41. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровина. М.: Аспект-Пресс, 2017. 184 с.

42. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 2013. 592 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методика диагностики социального интеллекта

Под социальным интеллектом нами понимается способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. Для этого требуется умение правильно ориентироваться в социальных ситуациях; правильно оценивать личностные особенности и эмоциональные состояния других людей и выбирать адекватные способы обращения с ними. Проанализировав литературные данные, мы предложили теоретическую модель социального интеллекта, в состав которой входят: социальные навыки, а также свойственный человеку паттерн поведения в ситуации межличностного общения.

Для диагностики этих факторов Дж. Гилфорд и его сотрудники создали батарею из 23 тестов. Впоследствии, в качестве окончательного варианта, осталось 4 теста, наиболее адекватные по мнению исследователя. Среди них следующие: субтест №1- «Истории с завершением», субтест № 2 – «Группы экспрессии», субтест № 3 – «Вербальная экспрессия», субтест № 4 – «Истории с дополнением». В субтестах использован невербальный и вербальный стимульный материал.

Тест социального интеллекта Дж. Гилфорда – М.Салливена (G.Gilford, M.Salliven) рассчитан на весь возрастной диапазон, начиная с 9 лет. Стимульный материал представляет собой набор из 4 тестовых тетрадей. Из них 3 субтеста составлены на невербальном стимульном материале, а один субтест – на вербальном. Каждый субтест содержит от 12 до 15 заданий. Время проведения субтестов ограничено. В зависимости от целей исследования методика допускает как проведение полной батареи, так и использование отдельных субтестов. Возможен индивидуальный и групповой варианты тестирования. При использовании полного варианта

методики субтесты предъявляются в порядке их нумерации. Вместе с тем эти рекомендации авторов методики не являются непреложными. Каждый субтест включает разобранный пример выполнения задания, подробную инструкцию и стимульный материал.

Субтест 1 «Истории с завершением». В субтесте используются сцены с персонажем комиксов Барни и его близкими (женой, сыном, друзьями). Каждая история основывается на первой картинке, изображающей действия персонажей в определенной ситуации. Испытуемый должен найти среди трех других картинок ту, которая показывает, что должно произойти после ситуации, изображенной на первой картинке, принимая во внимание чувства и намерения действующих лиц. Данный субтест измеряет фактор познания результатов поведения (CBI), то есть способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем. Фактор CBI измеряется с весом 0,55 без значимого дополнительного веса по другим факторам.

Субтест 2 «Группы экспрессий». Стимульный материал субтеста представляет собой картинки, изображающие невербальную экспрессию: мимику, позы, жесты. Три картинки, расположенные слева, всегда выражают одинаковые чувства, мысли, состояния человека. Испытуемый должен среди четырех картинок, расположенных справа, найти ту, которая выражает такие же чувства, мысли, состояния человека, что и картинки слева. Субтест измеряет фактор познания классов поведения (CBC), а именно способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека. Фактор CBC измеряется с весом 0,59 без значимого дополнительного веса по другим факторам.

Субтест 3 «Вербальная экспрессия». В каждом задании субтеста предъявляется фраза, которую один человек говорит другому в определенной ситуации. Испытуемый должен среди трех других заданных ситуаций обобщения найти ту, в которой данная фраза приобретает другое значение, будет произнесена с другим намерением. Субтест измеряет фактор познания

преобразования поведения (CBT), а именно способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации. Фактор CBT измеряется с весом 0,51. Кроме этого, субтест имеет дополнительную нагрузку по фактору CBR (познание отношений поведения) с весом 0,34. Это объясняется тем, что все задания предполагают понимание взаимоотношений людей в парах.

Субтест 4 «Истории с дополнением». В данном субтесте появляются персонажи комикса «Фердинанд», включенные в семейные, деловые и дружеские контакты. Каждая история состоит из четырех картинок, причем одна их них всегда пропущена. Испытуемый должен понять логику развития, сюжет истории и среди четырех других картинок, предлагаемых для ответа, найти пропущенную.

Субтест измеряет фактор познания систем поведения (CBS), то есть способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях. Фактор CBS измеряется с весом 0,52. Кроме этого, субтест имеет дополнительные нагрузки по фактору CBU (познание элементов поведения) с весом 0,41 и фактору CBI (познание результатов поведения) с весом 0,35. Таким образом, правильность выполнения заданий субтеста зависит также от корректности интерпретаций экспрессии каждого персонажа в отдельности (CBU) и способности предсказывать на основе анализа взаимосвязи рисунков, что именно приведет к изображенному результату (CBI).

Время, отведенное на каждый субтест, ограничено и составляет: 6 минут (1-й субтест – «Истории с завершением»), 7 минут (2-й субтест – «Группы экспрессии»), 5 минут (3-й субтест – «Вербальная экспрессия»), 10 минут (4-й субтест – «Истории с дополнениями»). Общее время тестирования, включая инструкцию, составляет 30–35 минут.

Бланки ответов обрабатываются с помощью специальных ключей. Результаты подсчитываются по каждому субтесту в отдельности и по всему тесту в целом. Результаты по отдельным субтестам отражают уровень

развития одной или нескольких способностей. Результат по тесту в целом называется композитной оценкой и отражает общий уровень развития социального интеллекта.

Адаптация методики к социокультурным условиям нашей страны была проведена Михайловой Е.С. в период 1986 - 1990гг. Адаптированный вариант тестовой батареи предоставляет возможность использования в широком возрастном диапазоне, начиная с 9 лет.

Методика включает два адаптированных субтеста:

Субтест № 1- «Истории с завершением». Тест измеряет способность предвидеть последствия поведения людей в определенной ситуации и предсказывать ее развитие. Стимульный материал, состоящий из двух частей, включает 5 серий картинок с изображениями различных сцен с детьми.

Процедура тестирования заключается в предъявлении испытуемому картинки с изображением ситуации из жизни детей и три картинки ее завершения. Задача испытуемого состоит в выборе той картинки, которая показывает наиболее подходящий, по его мнению, вариант продолжения (завершения) ситуации, представленной на первой картинке.

Субтест № 2 – «Группы экспрессии». Тест предназначен для измерения способности к восприятию невербальной экспрессии, ее распознаванию и выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека. Стимульный материал субтеста содержит 7 серий картинок, изображающих различные проявления невербальной экспрессии (мимику, позы, жесты).

Стимульный материал

Субтест 1

«В этом субтесте Вы будете иметь дело с картинками, на которых изображены житейские ситуации, происходящие с персонажем Барни. Барни - это лысый мужчина, по профессии - официант. В ситуациях также принимают участие жена, маленький сын и друзья Барни, с которыми он встречается дома или в кафе.

В каждом задании слева расположен рисунок, изображающий определенную ситуацию. Определите чувства и намерения действующих в ней персонажей и выберите среди трех рисунков справа тот, который показывает наиболее правдоподобный вариант продолжения (завершения) данной ситуации.

Рассмотрим пример.

На рисунке слева Барни, зацепившийся за край крыши, испуган и просит помощи у своего маленького сына. Мальчик взволнован тем, что видит отца в таком трудном положении.

Выбор рисунка N 1 является правильным ответом в данном случае. Поэтому на Бланке ответов цифра 1 обведена кружком. Рисунок N 1 наиболее логично и правдоподобно продолжает заданную ситуацию: жена и сын Барни приставляют к стене лестницу, для того чтобы помочь ему спуститься.

Выбор рисунков N 2 и N 3 является менее корректным. Что касается рисунка N 2, то маловероятно, что, вися в воздухе в таком испуганном и беспомощном состоянии, Барни сможет залезть на крышу самостоятельно. Поскольку положение Барни опасно, жена и сын вряд ли стали бы насмехаться над ним, как это изображено на рисунке N 3.

Итак, в каждом задании Вы должны предсказать, что произойдет после ситуации, изображенной на левом рисунке, основываясь на чувствах и намерениях действующих в ней персонажей.

Не выбирайте рисунок для ответа только потому, что он показался Вам наиболее забавным продолжением. Предлагайте наиболее типичное и логичное продолжение заданной ситуации. Номер выбранного рисунка (обозначенный в правом нижнем углу рисунка) обходится кружком на Бланке ответов. В самих тестовых тетрадях никаких пометок делать нельзя.

На выполнение субтеста отводится 6 минут. За минуту до окончания работы Вы будете предупреждены. Работайте, по возможности, быстрее. Не тратьте много времени на одно задание. Если затрудняетесь с ответом, переходите к следующему пункту. К трудным заданиям можно будет вернуться в конце, если хватит времени. В затруднительных случаях давайте ответ, даже если не совсем уверены в его правильности.

Если у Вас есть вопросы, задайте их сейчас.

Не переворачивайте страницу до команды "НАЧАЛИ"!

Картинки располагаются по ссылке: https://psylist.net/stimulmat/gilf05.htm

Субтест 2

«В этом субтесте Вы будете иметь дело с картинками, на которых изображены позы, жесты, мимика, то есть выразительные движения, отражающие состояние человека.

Для объяснения сути задания рассмотрим пример. В этом примере три картинки, расположенные слева, иллюстрируют одно и то же состояние человека, одни и те же мысли, чувства, намерения.

Одна из четырех картинок справа выражает такое же состояние, такие же мысли, чувства или намерения. Необходимо найти эту картинку.

Правильным ответом будет рисунок N 2, выражающий такое же состояние (напряжения или нервозности), что и рисунки слева. Поэтому на Бланке ответов цифра 2 обведена кружком.

Рисунки N 1, 3, 4 не подходят, так как отражают другие состояния (радости и благополучия).

Итак, в каждом задании субтеста среди четырех рисунков справа Вы должны выбрать тот, который подходит к группе из трех рисунков слева, потому что отражает сходное состояние человека. Номер выбранного рисунка обводится кружком на Бланке ответов.

На выполнение субтеста отводится 7 минут. За минуту до окончания работы Вы будете предупреждены. Работайте, по возможности, быстрее. Не тратьте много времени на одно задание. Если затрудняетесь с ответом, переходите к следующему пункту. К трудным заданиям можно будет вернуться в конце, если хватит времени. В затруднительных случаях давайте ответ, даже если не совсем уверены в его правильности.

Если у Вас есть вопросы, задайте их сейчас.

Не переворачивайте страницу до команды "НАЧАЛИ"!

Картинки располагаются по ссылке: https://psylist.net/stimulmat/gilf07.htm

Приложение 2

Тест изучения коммуникативных навыков Ряховского

Текст опросника и классификатор к методике «Определение уровня общительности» (В.Ф. Ряховский)

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли Вас из колеи её ожидание?

2. Вызывает ли у Вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?

3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?

4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где вы никогда не были. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать командировки?

5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?

6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обращается к Вам с просьбой (показать дорогу, узнать время и т.д.)?

7. Верите ли Вы, что существует проблема «отцов и детей», и что людям разных поколений тяжело понять друг друга?

8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому вернуть Вам деньги, которые он занял несколько месяцев назад?

9. В ресторане Вам подали явно недоброкачественное блюдо, промолчите ли Вы?

10. Оказавшись один на один с незнакомцем, Вы не заговорите с ним первым и будете тяготиться, если он начнёт разговор. Так ли это?

11. Вас приводит в ужас любая очередь (магазин, библиотека). Вы откажетесь от намерения?

12. Боитесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

13. У Вас есть собственная, сугубо индивидуальная система оценки произведений литературы, искусства, культуры, а к чужим мнениям по этому поводу Вы не прислушиваетесь. Так ли это?

14. Услышав где-то в кулуарах высказывание, явно ошибочное по хорошо известному Вам вопросу, предпочтёте Вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме чем в устной?

Классификатор

30-32 очка: Подросток явно некоммуникабелен, это его беда, и страдает от неё больше он сам. Но и близким его людям нелегко. На него трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Подросток должен стараться быть общительнее, контролировать себя.

25-29 очков: Подросток замкнут, неразговорчив, предпочитает одиночество, поэтому у него мало друзей.

19-24 очка: Подросток в известной степени общителен, чувствует себя уверенно, проблемы его не пугают. Но с людьми сходится «с оглядкой», хотя это исправимо.

14-18 очков: У подростка нормальная коммуникабельность. Он любознателен, охотно слушает любого собеседника, достаточно терпелив в общении с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идёт на встречу с новыми людьми. В то же время он не любит шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у него раздражение.

9-13 очков: Подросток весьма общителен (порой даже сверх меры). Он любопытен, разговорчив, любит высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение у окружающих. Он охотно знакомится с новыми людьми. Любит бывать в центре внимания, никому не отказывает в

просьбах, хотя не всегда может их выполнить. Бывает, вспылит, но быстро отходит. Чего ему не достаёт, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьёзными проблемами. При желании, однако, он может заставить себя не отступать.

4-8 очков: Чрезвычайно высокий уровень общительности. Он свидетельствует о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности. Подросток мгновенно ориентируется в трудных ситуациях, очень непринуждённо ведёт себя в новом коллективе. Очень инициативен. Принимает самостоятельные решения. Отстаивает своё мнение и добивается принятия своих решений. Любит организовывать игры, различные мероприятия. Настойчив и одержим в деятельности.

3 очка и менее: У подростка нездоровая коммуникабельность. Он многословен, вмешивается в дела, которые не имеют к нему никакого отношения. Он бывает причиной конфликтов. Его чрезмерная общительность носит болезненный характер. Подобный стиль жизни - ошибка.

Приложение 3

Тест «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К. Томаса в адаптации Н. В. Гришиной

Тест К. Томаса используется для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, он представляет собой набор из 30 пар утверждений, отражающих ту или иную стратегию поведения. В каждой из пар испытуемому необходимо выбрать то утверждение, которое наиболее близко ему. Далее в соответствии с ключом подсчитывается количество баллов по каждой из стратегий поведения. Всего К.Томас выделяет следующие типы поведения в конфликтной ситуации:

- соперничество (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому участнику конфликтного взаимодействия;

- приспособление, означающее, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради успеха другого участника конфликта;

- компромисс – урегулирование конфликта за счет взаимных уступок всех участников конфликта;

- избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;

- сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы всех сторон.

Наиболее эффективной и конструктивной из всех перечисленных стратегий поведения в конфликте считается сотрудничество как стратегия поведения, способствующая наибольшему удовлетворению потребностей и интересов всех участников конфликта. При сравнении с сотрудничеством такая стратегия как компромисс выглядит менее конструктивной, так как успех в разрешении конфликтной ситуации достигается в этом случае за счет взаимных уступок, т.е. потерь и отказа от чего-либо. Наименее

конструктивной считается стратегия соперничества, так как способствует лишь усугублению и обострению конфликта.

Подумайте о ситуациях, в которых Ваши желания отличаются от желаний другого человека. Как Вы обычно ведете себя в таких ситуациях?

Стимульный материал

Ниже приведены 30 пар высказываний, описывающих варианты возможного поведения в конфликтных ситуациях. В каждой паре обведите кружком вариант А или В, более характерный для Вашего поведения.

Во многих случаях оба из предложенных вариантов могут оказаться для Вас нетипичными. Если это так, обведите тот из них, которым бы Вы воспользовались с большей вероятностью.

ОПРОСНИК

1. А. Иногда я предоставляю право решать проблему другим.

   В. Я стараюсь подчеркнуть общее в наших позициях, а не обсуждать спорные моменты.

2. А. Я пытаюсь найти компромиссное решение.

   В. Я пытаюсь учесть все интересы: свои и оппонента.

3. А. Обычно я твердо стою на своем.

   В. Иногда я могу утешать других и пытаться сохранить с ними отношения.

4. А. Я пытаюсь найти компромиссное решение.

   В. Иногда я жертвую собственными интересами ради интересов противоположной стороны.

5. А. При выработке решения ищу помощи со стороны других.

   В. Я пытаюсь сделать все возможное, чтобы избежать ненужного обострения в отношениях.

6. А. Я пытаюсь не создавать себе репутацию неприятного человека.

В. Я пытаюсь навязать другим свою позицию.

7. А. Я пытаюсь отложить решение вопроса, чтобы иметь время тщательно его обдумать.

В. Я жертвую одними выгодами, чтобы получить взамен другие.

8. А. Обычно я твердо настаиваю на своем.

В. Я пытаюсь сразу же открыто обсудить все интересы и спорные вопросы.

9. А. Я чувствую, что различия в позициях не всегда стоят того, чтобы о них беспокоиться.

В. Я прилагаю некоторые усилия, чтобы повернуть дело на свой лад.

10. А. Я твердо настаиваю на своем.

В. Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11. А. Я пытаюсь сразу же открыто обсудить все интересы и спорные вопросы.

В. Иногда я могу утешать других и пытаться сохранить с ними отношения.

12. А. Иногда я избегаю занимать позицию, ведущую к конфронтации.

В. Я готов кое в чем уступить оппоненту, если он тоже мне уступит.

13. А. Я предлагаю вариант «ни вам, ни нам».

В. Я настаиваю на принятии моих условий.

14. А. Я излагаю оппоненту мои соображения и интересуюсь его идеями.

В. Я пытаюсь продемонстрировать оппоненту логичность и выгоду принятия моих условий.

15. А. Иногда я могу утешать других и пытаться сохранить с ними отношения.

В. Я пытаюсь сделать все возможное, чтобы избежать ненужного обострения в отношениях.

16. А. Я стараюсь щадить чувства других.

В. Я пытаюсь убедить оппонента в выгодности принятия моих условий.

17. А. Обычно я твердо настаиваю на своем.

В. Я пытаюсь сделать все возможное, чтобы избежать ненужного обострения в отношениях.

18. А. Я позволяю оппоненту придерживаться своего мнения, если ему от этого лучше

В. Я согласен кое в чем уступить оппоненту, если он тоже кое в чем мне уступит.

19. А. Я пытаюсь сразу же, открыто, обсудить все интересы и спорные вопросы.

В. Я пытаюсь отложить принятие решения, чтобы иметь время тщательно его обдумать.

20. А. Я пытаюсь сразу же обсудить противоречия.

В. Я пытаюсь найти справедливое сочетание из выгод и уступок для каждого из нас.

21. А. При подготовке к переговорам я стараюсь учитывать интересы оппонента.

В. Я больше склонен к непосредственному и открытому обсуждению проблемы.

22. А. Я стараюсь найти позицию, находящуюся между позицией оппонента и моей.

В. Я настаиваю на своих интересах.

23. А. Очень часто я стараюсь удовлетворить все интересы, свои и оппонента.

В. Иногда я предоставляю право решать проблему другим.

24. А. Я стараюсь пойти навстречу оппоненту, если его условия слишком для него много значат.

В. Я пытаюсь склонить оппонента к компромиссу.

25. А. Я пытаюсь продемонстрировать оппоненту логичность и выгоду принятия моих условий.

В. При подготовке к переговорам я пытаюсь учитывать интересы оппонента.

26. А. Я предлагаю вариант «ни вам, ни нам».

В. Я почти всегда пытаюсь удовлетворить все пожелания, как свои, так и оппонента.

27. А. Иногда я избегаю занимать позицию, ведущую к конфронтации.

В. Я позволяю оппоненту придерживаться своего мнения, если ему от этого лучше.

28. А. Обычно я твердо стою на своем.

В. При выработке решения я постоянно ищу помощи со стороны других.

29. А. Я предлагаю вариант «ни вам, ни нам».

В. Я чувствую, что различия в позициях не всегда стоят того, чтобы о них беспокоиться.

30. А. Я стараюсь щадить чувства других.

В. Я всегда стараюсь найти решение проблемы совместно с оппонентом.