

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»
ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ А. П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И
МЕДИАКОММУНИКАЦИИ**

**Предупреждение и преодоление
дезадаптации несовершеннолетних –
центральная проблема
социальной педагогики**

**Сборник материалов
IV Всероссийской научно-практической
онлайн-конференции**

Таганрог
7 апреля 2023 г.

**Ростов-на-Дону
Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ)
2023**

УДК 376
ББК88.531
П71

Редакционная коллегия:
С.Ю. Шалова (отв. редактор),
И.В. Чельшева, О.И. Ефремова

П78 Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних – центральная проблема социальной педагогики: сборник материалов 4-й Всероссийской научно-практической онлайн-конференции 7 апреля 2023 года г. Таганрог [Электронный ресурс]. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2023. – 1 электрон., опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Систем. требования: MS Windows XP/Vista/7; VideoCard; SoundCard; DVD R/RW 4x; память 512 Мб.
ISBN 978-5-7972-3144-8

В сборнике представлены статьи, посвященные актуальной социально-педагогической проблеме – предупреждению и преодолению дезадаптации несовершеннолетних. В конференции приняли участие российские исследователи, преподаватели вузов, педагоги школ и социальных учреждений, студенты.

Сборник адресован научным сотрудникам, студентам, педагогам школ и социальных учреждений.

УДК 376
ББК88.531

*Утвержден в качестве сборника материалов
научно-практической онлайн-конференции
Редакционно-издательским советом РГУЭУ (РИНХ)*

ISBN ISBN 978-5-7972-3144-8

© Коллектив авторов, 2023
© РГУЭУ (РИНХ), 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В ДЕТСКОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ, ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Богуш Ю.В., Прокудина С.П. УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ.....	6
Ефремова О.И., Резниченко М.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТИПЫ ИНИЦИАТОРОВ И ЖЕРТВ ПОДРОСТКОВЫХ КОНФЛИКТОВ.....	10
Коршунова Е.В., Шеншина Т.В. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОО.....	14
Мышева Т.П. АНАЛИЗ ПРОГРАММЫ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМОЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ.....	16
Мышева Т.П. АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ.....	21
Нерозникова Е.Ю. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ, ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ.....	25
Шаповалова В.С. ДИАГНОСТИКА ПОДРОСТКОВ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ.....	30

Секция 2. ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Ефремова О.И., Чехов С.А. ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ТИПОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ.....	36
Забайрачная А.Е. ВОВЛЕЧЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ.....	40
Кобышева Л.И. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ШКОЛЕ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ.....	43
Проценко И.И. НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....	49

Резниченко М.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ.....	51
Хазов А. Ю., Жидяева Т.П., Лукишин А.В. ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ: ПРИЧИНЫ И СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ.....	54
Шаповалова В.С., Тронева М.И. ПРИЧИНЫ И СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	58

Секция 3. ПРАВОВАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА ДЕТЕЙ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ

Берёзкина А.Д. ОСОБЕННОСТИ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ.....	68
Бодня Д.А., Любомищенко И.В. ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С ОВЗ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ ПОСЛЕ ПРОЖИВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	71
Буршит Е.Л., Белова А.В. КИНО КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.....	76
Метлева Е.А., Штомпиль Ю.М. ВОСПРИЯТИЕ ПРИЕМНЫМ РЕБЕНКОМ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ.....	79
Поленовва С.В., Шалова С.Ю. ОЦЕНКА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ....	85
Полстяная А.В., Мурадханова А.Н, ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ.....	89
Уфимцева Н.В. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	92
Чекаленко Е.С. ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ВОСПИТАННОСТИ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ.....	94
Шалова С.Ю., Стукань А.Е. КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ (из опыта работы).....	98
Шебанова Т.А., Бодня Д.А. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ.....	103

**Секция 4. МЕДИАНАСИЛИЕ, ПУТИ ЗАЩИТЫ ОТ НЕГАТИВНОЙ
ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ОТКЛОНЕНИЙ
В ПОВЕДЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

Банникова Т.Н. СУБЛИМАЦИЯ В ИСКУССТВО ВНУТРЕННИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ДЕТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ С.Т. ШАЦКОГО.....	107
Бекназарова С.С., Абдуллаева Х. К. ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА И СОЦИ- АЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА МОЛОДЕЖЬ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПРОВЕДЕН- НОГО СОЦИАЛЬНОГО ОПРОСА СРЕДИ РОДИТЕЛЕЙ СТАРШИХ КЛАССОВ).....	111
Бодня С.А., Кочева С.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАСРЕДСТВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	114
Ерёменко У.А. ВЛИЯНИЕ СОВЕТСКИХ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА СТА- НОВЛЕНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ В СТАР- ШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	117
Жидяева Т.П., Козин С.В. МЕДИАНАСИЛИЕ В СОВРЕМЕННОМ ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	123
Лаврухина Ю.В. ВОСПРИЯТИЕ ПОДРОСТКАМИ МЕДИА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ.....	126
Челышева И.В. ПУТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ КИБЕРБУЛЛИНГА СРЕДСТВАМИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ.....	129
Челышева И.В., Скачко Н.А., Котерева К.Н. ВЛИЯНИЕ МЕДИАНАСИ- ЛИЯ НА НРАВСТВЕННЫЕ И ЖИЗНЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....	134
ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ.....	139

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В ДЕТСКОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ, ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ

Богущ Юлия Владиславовна,

студентка,

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

г. Таганрог;

Прокудина Светлана Петровна,

инструктор по труду,

Таганрогский Центр помощи детям № 7,

г. Таганрог

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема коррекции девиантного поведения детей младшего школьного возраста. Одной из форм коррекции девиаций является трудовое воспитание – процесс формирования нравственных качеств личности, необходимых для трудовой деятельности.

Ключевые слова: труд, трудовое воспитание, девиантное поведение, обучение труду, труд и школа.

CONDITIONS FOR CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF LABOR EDUCATION

Bogush Yulia V.,

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)

FGBOU VO "RGEU (RINH)",

Taganrog;

Prokudina Svetlana P.,

Labor instructor,

Taganrog Children's Aid Center № 7,

Taganrog

Abstract. In this article the problem of correction of deviant behavior of primary school children is considered. One of the forms of correction of deviations is labor education – the process of forming the moral qualities of a person necessary for work.

Key words: labor, labor education, deviant behavior, labor training, labor and school.

Поиск условий, форм и методов коррекции девиантного поведения младших школьников является одной из наиболее актуальных проблем в педагогике и психологии.

Девиантное поведение представляет собой поведение, которое в какой-либо степени отклоняется от норм и стандартов, установленных в конкретном обществе.

В младшем школьном возрасте характерны такие формы девиаций, как: избегание учебного и воспитательного процесса, грубое и неуважительное отношение к старшим, непослушание, капризы, упрямство, негативизм, проблемы с дисциплиной, правонарушения разной степени тяжести [1; 4].

Проявление отклонений в поведении детей обуславливается рядом факторов, среди которых можно выделить: неблагоприятный психо-эмоциональный климат в семье, особенности характера (акцентуации), различного рода неприятности, стресс, вызванный на фоне проблем в школе, возникновение большого количества неприятностей в короткий промежуток времени, страх неудачи [3].

Основными проявлениями девиаций в младшем школьном возрасте являются:

- нарушение либо полное отвержение социальных и морально-этических правил и норм поведения (в образовательной организации ребенок прибегает к таким формам, как прогул и срыв занятий, полный или частичный отказ от выполнения домашних заданий, что влечет за собой негативное отношение младшего школьника к процессу образования);

- побег из дома или школы (данное проявление тесно связано с протестом либо подражанием сверстникам);

- особенности грубости и сквернословия в межличностных отношениях (влияние социального окружения ребенка) [6].

Многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи посвятили свои исследования рассмотрению особенностей девиантного поведения и непосредственно коррекции сформировавшихся девиаций у детей разных возрастных периодов.

Трудовое воспитание является одной из форм, используемых при коррекции девиаций младших школьников.

Процесс трудового воспитания является трудоемким и продолжительным. Начинать погружение ребенка в «трудовую деятельность» следует с дошкольного детства. Период младшего школьного возраста является одним из самых важных для приобщения к труду, на последующих жизненных этапах происходит закрепление полученных знаний, умений, навыков.

Включение в образовательный процесс трудового воспитания является одним из средств преодоления девиантного поведения младших школьников.

Трудовое воспитание можно рассматривать не только в контексте формирования положительного отношения к труду, но и процесса социализации и всестороннего гармонического развития личности, что предотвращает проявление девиаций ребенка в младшем школьном возрасте.

На основе анализа литературы мы выделили основные механизмы организации трудового воспитания в условиях начальной школы:

1. Разработка и проведение дополнительных мероприятий, в процессе которых происходит формирование трудолюбия, положительного отношения к труду, повышение уровня мотивации и развития волевых качеств ребенка.

2. Внедрение в основные общеобразовательные программы трудовых занятий, с целью развития познавательной активности и творческого потенциала младших школьников.

3. Рационализация методического оснащения.

4. Модернизация нормативно-правовой базы.

5. Использование активных форм проведения занятий и работ, имеющих творческий характер.

6. Развитие такого направления, как профессиональная ориентация (просвещение, диагностика, консультирование, адаптация).

7. Своевременное обновление материального обеспечения.

8. Учет психолого-педагогических аспектов трудового воспитания при организации целостного образовательного процесса [5].

Трудовое воспитание в процессе преодоления девиантного поведения младших школьников может осуществляться с помощью таких методов, как:

- метод формирования сознания (данный метод представлен в форме беседы, рассказов, лекций, пояснений, групповых дискуссий, демонстрации примеров, что способствует стимуляции когнитивной и эмоциональной сферы личности). На этом этапе важно уделить внимание уровню активности и познавательному интересу ребенка;

- метод организации процесса трудовой деятельности (для младших школьников эффективным считается использование методов поручений, переключений деятельности, упражнений – это характерно в виду наличия возрастных особенностей детей в данный период);

- метод стимуляции (для того, чтобы деятельность ребенка имела положительную направленность, следует применять поощрение, как один из педагогических методов, показывать ребенку, что его труд носит исключительно общественно-полезный характер).

В процессе трудового воспитания, как средства преодоления девиаций младшего школьника, происходит формирование в жизни ребёнка упорядоченности и последовательности, а соответственно эмоциональной защищенности. При этом границы дозволенного должны быть четкими и понятными для ребенка, когда у ребенка есть опыт свободного принятия решений, выбор самостоятельного поступка, возможность узнать последствия своих действий [7].

Для полного овладения трудовым воспитанием, создаются педагогические условия, способствующие влиянию труда на дисциплинированность школьника. К ним можно отнести:

- любой продукт деятельности должен быть полезен (ребенка стоит ознакомить с целью, задачами, степенью важности результатов его труда);

- процесс трудовой активности младших школьников имеет общественную ценность (проводимый субботник и принятие в нем активного участия ребенка – польза школе);

- коллективизм (в коллективном труде, каждый из участников деятельности, овладевает социально значимыми качествами личности: взаимопомощь, солидарность, уважение);

- инициативность (желательно, чтобы труд носил творческий и интеллектуальный характер);
- самоуправление, как форма трудовой деятельности (благодаря процессу самоорганизации ребенок получает социально значимый опыт – самостоятельность, что важно для младшего школьного возраста);
- учет затраты физических и психологических сил, которые потребуются для выполнения деятельности (посильность, ориентация на возрастные особенности при выборе форм трудовой активности);
- труд, в форме наказания младших школьников, как и детей, любой возрастной категории, недопустим (вовлечение ребенка в процесс трудовой деятельности должен нести исключительно добровольный характер);
- средством контроля трудовой деятельности является не только проверка результата, но и процесса активности (следует уделить внимание таким характеристикам, как добросовестность и аккуратность) [6].

Участие педагога в трудовом процессе стимулирует учеников воспринимать труд не как наказание, а как процесс развития общественно полезных качеств личности, формирование нравственности в сознании младшего школьника [2; 8].

Трудовое воспитание – в широком смысле слова, и есть проявление волевых качеств. Ведь любой труд требует усидчивости, выдержки, терпения, и является важным воспитателем в процессе обучения.

Таким образом, в процессе трудовой деятельности происходит формирование личности ребенка. Человек рождается, не имея навыков труда. Любовь и уважение к труду необходимо прививать с детства. Это задача, как родителей, так и педагогов.

По мере развития педагогической науки труд стал основным элементом воспитания высоко сознательного, независимого и всесторонне развитого гражданина. Именно поэтому проблема поиска условий коррекции девиантного поведения младших школьников средствами трудового воспитания актуальна по сей день.

Библиографический список

1. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как опыт построения психотехнической системы // Гуманитарные исследования в психотерапии. – М.: МГППУ, ПИ РАО, 2007. – С. 159–203.
2. Вопросы воспитания: теория и практика: сборник научных трудов. Вып. 16. – Пятигорск: ПГЛУ, 2007. – 181 с.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: Сфера, 2001. – 160 с.
4. Молодцова Т.Д., Шалова С.Ю. Влияние отчуждения подростков на возникновение их социальной дезадаптации // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–3. – С. 294–297.
5. Панков В.А., Трудовое воспитание младших школьников: книга для учителя: из опыта работы. – М.: Просвещение, 1984. – 144 с.
6. Степанов, В. Г. Психология трудных школьников. – М.: Академия, 1997. – 382 с.
7. Фридман Л.М. Психология детей и подростков. – М., 2003. – 395 с.
8. Шалова С.Ю., Молодцова Т.Д. Специфика работы с дезадаптированными детьми в условиях сельской школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 4 (33). – С. 275–278.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТИПЫ ИНИЦИАТОРОВ И ЖЕРТВ ПОДРОСТКОВЫХ КОНФЛИКТОВ

Ефремова Ольга Ивановна,
канд. психол. наук, доцент
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог;

Резниченко Маргарита Александровна,
магистрант,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

Аннотация. В статье рассмотрены психологические типы инициаторов подростковых конфликтов, обусловленные потребностью в доминировании, низкой эмпатией, некоторыми акцентуациями характера. Охарактеризованы также типы жертв подростковой агрессии, отличающихся замкнутостью, неуверенностью, непохожестью на других.

Ключевые слова: подросток, моббинг, буллинг, конфликт, агрессия, жертва агрессии, инициатор конфликта.

PSYCHOLOGICAL TYPES OF INITIATORS AND VICTIMS OF TEENAGE CONFLICTS

Efremova Olga I.
Candidate of psychological Sciences,
associate Professor,
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
FGBOU VO "RGEU (RINH)",
Taganrog;

Reznichenko Margarita A.,
master student,
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
FGBOU VO "RGEU (RINH)",
Taganrog

Abstract. The article deals with the psychological types of initiators of teenage conflicts, due to the need for dominance, low empathy, and some character accentuations. Also are characterized the types of victims of teenage aggression, which are distinguished by isolation, insecurity, and dissimilarity to others.

Key words: teenager, mobbing, bullying, conflict, aggression, victim of aggression, conflict initiator.

Исследователи [1; 2; 5 и др.], выделяют ряд возрастных особенностей подростков, которые могут обусловить конфликтное поведение:

- остроэмоциональное восприятие происходящего в обществе;

- обостренное чувство справедливости;
- склонность к восприятию внешних влияний, особенно со стороны референтных групп сверстников;
- иногда – деформация критериев правомерного поведения, недостаточное осознание границ своих прав;
- склонность к упрощенным (полярным) нормативным оценкам;
- недостаточное умение характеризовать последствия своих поступков.

Конфликты подростков могут приводить к травле в виде моббинга или буллинга. Моббинг (от англ. mob – толпа) – форма психологического насилия, предполагающая массовую травлю определенного лица в коллективе всеми или большинством его представителей. Буллинг (от англ. bully – драчун, задира, грубиян, хулиган, насильник) – насилие, реализуемое по отношению к объекту травли одним человеком или небольшой группой, имеющей авторитет в коллективе. В некоторых коллективах может сформироваться «хейзинг» (от англ. haze – изнурять работой, зло подшучивать) – обычай насильственно навязывать выполнение ритуальных обрядов при вступлении в группу, а также для поддержания в ней установившихся иерархических отношений («дедовщина»). Хейзинг чаще проявляется в образовательных учреждениях интернатного типа.

М.И. Ивлева [3], ссылаясь на данные норвежского психолога Дана Ольвеуса, называет типичные психологические особенности подростков, использующих буллинг:

- потребность в доминировании и подавлении других;
- импульсивность, склонность к аффектам, ярости;
- агрессивная, вызывающая манера поведения со взрослыми;
- низкий уровень эмпатии, равнодушное отношение к страданиям жертвы;
- у мальчиков – гордость своей физической силой и стремление ее демонстрировать.

В исследованиях, посвященных девиантному поведению подростков [1; 2; 5; 7 и др.], выделяются некоторые акцентуации характера, обуславливающие склонность к конфликтам и агрессии; эпилептоидный, параноидальный, неустойчивый, демонстративный (истероидный).

Эпилептоиды гневливы, несдержанны, аффективно неустойчивы, проявляют конфликтность, требовательность, агрессивность. Они часто застревают на обидах, мстительны, негибки, стремятся к лидерству и отстаивают лидерские позиции любыми путями.

Параноиды энергичны и целеустремленны, при этом раздражительны. Когда кто-то препятствует достижению их целей, зачастую эгоистичны, циничны, грубы, авторитарны, нечувствительны к переживаниям других.

Неустойчивому типу свойственны психическая незрелость, слабоволие, внушаемость. Пассивная подчиняемость может стать фактором соучастия в травле сверстников.

У истероидов гипертрофирована потребность во внимании, восхищении окружающих. В целях самоутверждения они могут прибегать к интригам и лжи, проявлять лицемерие, задиристость.

К организаторам моббинга или буллинга могут присоединиться представители конформного типа акцентуаций, проявляющие несамостоятельность, безволие, зависимость от мнения группы.

Л.В. Лидак [6] выделяет следующие объекты подростковой агрессии:

«гадкие утята» – подростки со слабым физическим развитием или физическими недостатками, серьезными проблемами в речевом развитии;

«мямлики» – дети малообщительные, интровертированные, инертные, неорганизованные;

«маменькины сынки» – дети, гиперопекаемые в семье;

«равшаны» – дети носителей иной национальной культуры (вынужденных переселенцев).

По отношению к этим категориям сверстников подростки нередко проявляют агрессию, обижают за их непохожесть на других: избивают, толкают, высмеивают, отбирают деньги и вещи, дают обидные клички, бойкотируют. Особенно агрессивными становятся подростки, если жертва демонстрирует неуверенность, заискивает перед обидчиками.

М.И. Ивлева [4] дополняет список жертв подростковых конфликтов:

«ябеды» – конформные подростки, считающие, что для всех ситуаций существуют «правильные» формы поведения, которым необходимо неукоснительно следовать, не обладающие достаточной гибкостью и критичностью;

«вундеркинды» – одаренные дети, раздражающие сверстников своей непохожестью на других;

«любимчики учителей» – исполнительные и академически успешные подростки, которым приписывается особое отношение педагогов (иногда – вне учета объективно существующего отношения);

«двоечники» – группа, которая имеет общие черты с «гадкими утятами» и «мямликами»;

«не имеющие электронных новинок»;

«имеющие самые дорогие электронные новинки», недоступные другим подросткам;

«новички» – дети, поступившие в школу из других образовательных учреждений.

В числе характерных психологических особенностей, отмечающихся у типичных жертв подростковой агрессии, выделяются следующие:

- высокая сензитивность, тревожность, пугливость;
- замкнутость и застенчивость;
- неуверенность в себе, низкая самооценка;
- комплекс неполноценности, ощущение себя как несчастного, обиженного;
- склонность к депрессии, иногда – суицидальные мысли;
- отсутствие близких друзей, стремление к поддержке взрослых;

- общение со взрослыми как компенсация недостатков общения со сверстниками.

Некоторые акцентуации характера свойственны отдельным типам жертв моббинга и буллинга. В числе таких акцентуаций – шизоидная, психастеническая, сенситивная.

Шизоиды замкнуты, малоэмпатийны, при этом обидчивы и ранимы, проявляют настороженность к окружающим. У них сочетается чувствительность и черствость, застенчивость и развязность, равнодушие к авторитетам и обожествление кумиров. Они воспринимаются сверстниками как странные, чудаковатые, могут стать посмешищем и объектом травли, особенно – во временных коллективах детских оздоровительных центров.

Для психастеников характерны нерешительность, мнительность, тревожность, пугливость. Они могут стать жертвами преследований со стороны сверстников, но могут и присоединиться к преследователям по причине того, что им «неудобно отказать» настойчивым лидерам.

Сенситивам (тревожному типу) свойственен страх перед внешними обстоятельствами (в отличие от психастеноида, испытывающего страх по поводу вероятных собственных ошибок). Они, как и психастеники, имеют низкую самооценку, также пугливы мнительны, застенчивы.

Программы предупреждения конфликтного, агрессивного поведения подростков целесообразно разрабатывать с учетом данных психологической диагностики, что обеспечит их адресность и эффективность.

Библиографический список

1. Зайдуллина Г.Г. Девиантное поведение подростков и условия его социально-педагогической профилактики и коррекции. – М.: Наука, 2011. – 159 с.
2. Змановская Е.В. Девиантное поведение личности и группы: учебное пособие для вузов. – М.: Наука, 2010. – 350 с.
3. Ивлева М.И. Моббинг и буллинг в образовательной среде [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.b17.ru/article/15471/> [Дата обращения: 15.01.2023].
4. Ивлева М.И. Моббинг, буллинг, хейзинг – чем они опасны для школьников. Режим доступа: <http://mobbingu.net/articles/detail/49/#hcq=I1v4t6q> [Дата обращения: 15.01.2023].
5. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. – Минск: Беларусь, 1998. – 207 с.
6. Лидак Л.В. Психологический анализ террористических установок в подростковой среде // Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в рамках реализации государственной молодежной политики: материалы научно-прак. конф., Ростов-на-Дону, 12–14 октября 2009 года. – Вып.1. – М.: Кредо, 2009. – С. 424–429.
7. Прутченков А.С. Эй ты, параноик!!! (О психотипах личности, о диагностике акцентуаций характера детей и педагогической помощи им). – М.: Новая школа, 1994. – 64 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОО

Коршунова Елена Валерьевна,
воспитатель,
МБДОУ д/с № 100,
г. Таганрог;

Шеншина Татьяна Васильевна,
педагог-психолог,
МБДОУ д/с № 100,
г. Таганрог

Аннотация. В статье описывается опыт психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей в ДОО.

Ключевые слова: адаптация, психолого-педагогическое сопровождение, эмоциональный фон, ДОО.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN TO THE CONDITIONS OF PRE-SCHOOL

Korshunova Elena V.
educator,
MBDOU d/s No. 100,
Taganrog;

Shenshina Tatyana V.
teacher-psychologist,
MBDOU d/s No. 100,
Taganrog

Abstract. The article describes the experience of psychological and pedagogical support of the process of adaptation of children in preschool education.

Key words: adaptation, psychological and pedagogical support, emotional background, preschool education.

Поступление ребенка в ДОО часто сопровождается проблемой его адаптации к новым условиям. Дети в семье привыкают к определённым режиму, к способу кормления, укладывания, у них формируются определённые взаимоотношения с родителями. Новый этап жизни каждого ребенка, впервые посетившего детский сад, сопровождается изменениями не только окружающей среды и режима дня, но и новыми требованиями к поведению и стилю общения со взрослыми. Все эти изменения обрушиваются одновременно и могут вызвать ряд педагогических и психологических проблем у воспитанников ДОО.

Наиболее часто тяжело процесс адаптации к новым условиям протекает у детей раннего и младшего дошкольного возраста. Разлука с близкими людьми и

изменение привычного образа жизни вызывают у них негативные эмоции и страхи. Нередко боязнь новых людей и ситуаций приводит к тому, что ребенок становится более возбудимым, ранимым, обидчивым, плаксивым, он чаще болеет, т. к. стресс истощает защитные силы организма.

В нашем детском саду психолого-педагогическое сопровождение адаптационного процесса осуществляется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Проводится комплексная работа всех участников образовательного процесса, то есть всех специалистов детского сада.

В работе с детьми в период адаптации педагоги групп раннего возраста реализуют комплексную программу «Теремок» для детей от двух месяцев до трех лет. В данной программе выделяются несколько базовых потребностей любого ребенка, которые являются актуальными как в адаптационный период, так и в образовательном контексте: потребность любви, принятия; потребность во впечатлениях, познавательная потребность; потребность в активности (физической, психической); потребность во взаимодействии, общении с другими; потребность в самореализации, самопрезентации [2]. В работе с детьми педагоги используют технологию «Поиграем с куклой» [1].

Внимание малышей привлекают самые разные куклы: традиционные куклы, куклы-перевертыши, куклы-марионетки, перчаточные и ростовые куклы. В играх у детей формируются положительные эмоции в противовес отрицательным, что помогает им безболезненно войти в жизнь дошкольного учреждения.

Большие трудности испытывают дети 5–6 лет, которые впервые приходят в детский сад в старшую или подготовительную к школе группу. С одной стороны, эти дети «взрослее», с ними легче войти в контакт, они более самостоятельные. Но, с другой стороны, это «домашние» дети, которые привыкли быть в центре внимания семьи, и, зачастую, совсем не умеющие общаться с большим количеством детей. Они устают от шума, не могут разобраться в достаточно сложных взаимоотношениях со сверстниками, стесняются обращаться к воспитателю по поводу своих трудностей или, наоборот, постоянно требуют к себе повышенного внимания взрослого.

В нашем учреждении в работе с детьми среднего и старшего дошкольного возраста по облегчению адаптационного процесса педагоги используют различные игры:

- «Давайте познакомимся», «Кто, кто в домике живет?», «Узнай по голосу»;
- эмоциональные игры для налаживания доброжелательных отношений с педагогом: «Твое имя, мое имя», «Зеркало», «Клубочек»;
- игры и этюды для снятия эмоционального и мышечного напряжения;
- игры на развитие навыков взаимодействия детей друг с другом, на развитие игровых умений и навыков: «Деление поровну», «Определение очередности», «Назови себя», «Снежный ком», «Давайте поздороваемся», «Опиши друга», «Подарок другу», «Комплименты» и др.

В группах нашего дошкольного учреждения создается развивающая предметно-пространственная среда с учетом потребностей и интересов детей, способствующая снижению стресса:

- уголки изобразительного творчества со свободным доступом детей к изобразительным материалам;
- центр «Воды и песка»;
- уголок природы;
- атрибуты и наборы для организации сюжетно-ролевых и конструктивных игр;
- «сенсорные уголки» с различным наполнением: цветные камушки, счетные палочки, различные шнуровки, пирамидки, коробки-вкладыши с набором объемных геометрических фигур.

Таким образом, создание положительного эмоционального фона вокруг ребенка, смягчает прохождение процесса адаптации к условиям дошкольного учреждения и дает ребенку чувство защищенности и безопасности.

Библиографический список

1. Белая С.Г., Лукьяненко В.Н. Развивающие игры и занятия малышей с дидактической куклой (на основе авторской технологии): методическое пособие для реализации образовательной программы «Теремок» / под ред. И.А. Лыковой. – Москва: Издательский дом «ЦВЕТНОЙ МИР», 2019. – 80 с.
2. Лыкова И.А., Файзуллаева Е.Д. Адаптация к детскому саду детей раннего возраста: учебно-методическое пособие для реализации комплексной образовательной программы «ТЕРЕМОК». – Москва: Издательский дом «ЦВЕТНОЙ МИР», 2019.
3. Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005.

АНАЛИЗ ПРОГРАММЫ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМОЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Мышева Татьяна Петровна,
канд. пед. наук, доцент,
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог*

Аннотация. Статья анализирует программу игровых технологий, используемых педагогом-психологом в профилактике и коррекции агрессивности у подростков.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, рефлексия, игровые технологии, конструктивное общение, ролевая игра.

ANALYSIS OF THE PROGRAM OF GAMING TECHNOLOGIES USED IN THE PREVENTION AND CORRECTION OF AGGRESSIVENESS IN ADOLESCENTS

Mysheva Tatiana P.,
Candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor,

Abstract. The article analyzes the program of gaming technologies used by a teacher-psychologist in the prevention and correction of aggressiveness in adolescents.

Key words: aggression, aggressive behavior, reflection, gaming technologies, constructive communication, role-playing game, non-verbal means of communication.

С целью профилактики и коррекции агрессивного поведения подростков педагог-психолог используют разные программы, но хочется остановиться на программе «Учимся управлять собой» под редакцией Л.М. Горбуновой.

Цель программы: профилактика и коррекция агрессивного поведения подростков.

Задачи данной программы занятий состоят в следующем:

1. Обучить подростков адекватным способам выражения негативных эмоций;
2. Развивать навыки распознавания и контроля своих эмоций, владения собой в критических ситуациях;
3. Формировать способность к эмпатии, доверию, сопереживанию;
4. Обучить навыкам конструктивного общения.

Принципы работы в рамках программы:

1. Системный подход к профилактике – в ходе реализации программы учитывается весь комплекс личностных и социальных факторов.
2. Индивидуальный подход предполагает учет возрастных и индивидуальных характеристик подростка, внимание к его потребностям, создание оптимальных условий для реализации потенциала каждого обучающегося.
3. Опора на положительные качества подростка, ориентация на гармоничное развитие личности.
4. Учет социально-психологических особенностей целевой группы.
5. Единство и взаимодополняемость психолого-педагогических методов и технологий работы.
6. Практическая направленность – акцент на обучение конкретным техникам преодоления агрессивного поведения.
7. Опора на собственную активность участников программы.

Программа включает пять занятий по 40–45 минут и состоит из нескольких этапов:

1 этап – обучение подростка приемлемым способам выражения негативных эмоций (гнева, агрессии), развитие навыков контроля и управления собственным эмоциональным состоянием.

2 этап – формирование навыков конструктивного общения.

Предложенный комплекс мероприятий органично вписывается в работу психолога. В ходе программы подростки обучаются владению собой в различных ситуациях, где чаще всего проявляются вспышки гнева и агрессии.

Каждое занятие представляет собой последовательность этапов, объединенных общими организационными моментами:

1. Разминка – направлена на создание комфортной атмосферы, мотивации участников для предстоящей работы и сплочение группы.

2. Основная часть – раскрывает тему занятия и практическую отработку навыков в ходе игровых технологий, бесед, моделирования и анализа проблемных ситуаций, релаксационных упражнений.

3. Рефлексия занятия – направлена на получение обратной связи, впечатлений от занятия, подведения итогов работы.

В программе используются игровые упражнения и технологии, предложенные А.Г Грецовым, Н.И.Козловым, Т.М. Макарычевой, Е.В.Сидоренко.

Каждое занятие имеет свою логику проведения и конкретное содержание. Целью первого занятия – «Агрессия в нашей жизни» является обучение подростков навыкам распознавания и контроля над деструктивными эмоциями.

Традиционно в начале занятий проводятся игры на сплочение, создание необходимой атмосферы, снятие напряжения. Первое занятие начинается с игры «Калейдоскоп» (по сигналу ведущего участники выстраиваются в заданном порядке – по росту, по длине волос, в алфавитном порядке имён, по месяцу рождения и т. д.).

Далее следует небольшой информационный блок по теме занятия. В форме диалога с обучающимися обсуждается, что представляет собой агрессия, каковы ее возможные причины, что отличает агрессивного человека (поведение, мимика, манера говорить). Следует отметить тот факт, что участники тренинга обычно достаточно хорошо осведомлены о предмете обсуждения, так как хором называют признаки агрессивного человека.

Основу данного занятия составляют игровые упражнения, в ходе которых участники могут понять причины своих деструктивных эмоций (гнева, обиды) и исследовать различные способы их выражения (упражнение «Мой гнев», «Почему я злюсь») [5].

Для знакомства с игровыми приемами снятия негативных эмоций проводится игра «Обзывалки», в ходе которой подросткам предлагается ругаться друг с другом, используя разные неблизкие слова (например, овощи и фрукты, названия городов).

Наиболее эффективным приемом работы по теме агрессии мы считаем проведение ролевых игр, в ходе которых можно отработать необходимые навыки конструктивного общения, понять свои собственные коммуникативные барьеры, обсудить свои и чужие действия, эмоциональные реакции. На данном занятии подросткам можно предложить ролевую игру «Конфликтные ситуации». Ведущий по очереди вызывает пару участников и предлагает им разыграть различные проблемные ситуации, например, конфликт из-за места в автобусе, из-за того, что кто-то пролез без очереди к кассе и т. д. В разгар «конфликта» ведущий предлагает паре поменяться ролями – «агрессор» становится «жертвой» и наоборот. В ходе обсуждения разыгранных ситуаций подростки отмечают, что именно обмен ролями позволяет им лучше понять реакции дру-

гого человека, посмотреть на себя со стороны и, в результате, говорить более мягко, легче идти на компромисс [4].

В заключение занятия проводится рефлексия: каждый участник должен высказаться и отметить, что больше всего понравилось на занятии, а что было трудно, неприятно; что давалось легко, а что сложно. По отзывам подростков, обычно видно, что данный формат работы им нравится, и данная тема для всех достаточно актуальна.

Второе занятие проводится по теме «Мои эмоции». Цель данного занятия - научить подростков выражению эмоций социально-приемлемыми способами. После приветствия проводится короткая беседа, в которой подросткам рассказывается о сущности и функциях эмоций, их видах. Обучающимся сообщается, что у каждой эмоции есть пара – соответствующая ей противоположность (спокойствие – тревога, радость – печаль), а также, что все виды эмоций, даже негативные, нужны человеку и выполняют свою определенную функцию. А цель нашей работы – научиться приемлемо выражать различные эмоции, без вреда окружающим и самим себе [3].

Практическая часть занятия проводится в виде игровых упражнений по темам: «Эмоции в мимике», «Угадай эмоции», «Изобрази эмоции». Подростки активно включаются в процесс, упражнения не вызывают никаких затруднений. Особенно нравится подросткам игра, где нужно изобразить эмоцию с помощью мимики и жестов [2].

В завершении проводится рефлексия, в ходе которой подростки выражают свое мнение о занятии.

Второй этап работы с подростками направляется на формирование конструктивных навыков общения. Оно предусматривает проведение следующих упражнений: «Я умею доверять» «Уважай себя и окружающих», «Я и мир вокруг».

Занятие «Я умею доверять». Его цель – способствовать формированию конструктивных умений и навыков общения. Обучающимся подросткам предлагается задание: изобразить свое актуальное состояние, а остальные должны его отгадать. Подростки принимают обычно активное участие в этом упражнении.

Своеобразной кульминацией занятия является игра «Слепой и поводырь», цель которой – получение опыта доверия. Большинство подростков выражают желание принять участие в выполнении данного упражнения.

Занятие с заданием «Уважай себя и окружающих» направлено на формирование терпимого отношения к другим людям, взаимного уважения, готовности прийти на помощь. На этом занятии используются такие формы работы с подростками, как ролевая игра, дискуссия, обсуждение рассказа.

Наиболее полно цель занятия раскрывается в процессе ролевой игры «Ослиная шкура». В ходе игры каждый участник последовательно может почувствовать себя «выше других» и «ниже других», прислушаться к своим ощущениям в той или иной роли. После выхода из игровой ситуации проводится обсуждение. В ходе рефлексии подростки приходят к выводам, что самый здоровый формат отношений – отношения на равных, но, в то же время, они по-

нимают, что равноправие поддерживать не просто. Подростки принимают активное участие в работе, и завершается занятие какой-либо притчей, которая также дает возможность обучающимся задуматься над ситуацией.

Завершается программный цикл работы с подростками занятием «Я и мир вокруг». Цель данного занятия – помочь участникам чувствовать других людей, формировать восприимчивость к невербальным средствам общения. Хочется отметить, что самым интересным упражнением, которое позволяет, с одной стороны, чувствовать друг друга, а с другой – позволяет проверить внимательность, является «Печатная машинка» Умение внимательно относиться не только к речи собеседника, но и к невербальным сигналам, развивает игра «Две правды и одна ложь». В ходе игры каждый подросток сообщает о себе три факта, из которых два являются правдой, а один – выдуман. Остальные участники игры должны определить, какой из фактов является лживым. Данное упражнение также полезно для сплочения группы, формирования интереса ребят друг к другу. Занятие завершается рефлексией [1].

На первых занятиях структура группы обычно отличается неоднородностью, так как существует разделение на лидеров, изолированных и отвергнутых, отсутствует групповая сплоченность. Такой группой трудно руководить и тем более решать с помощью групповой работы психологические проблемы отдельных воспитанников. Поэтому, прежде всего, необходимо нейтрализовать деструктивные эмоции, создающие чувство внутренней неуверенности, которые препятствуют активному общению со сверстниками, и далее следует развивать ролевые функции игры, которые приведут к игровому диалогу. Для проявления гнева, обиды, страхов мы можем использовать дополнительные игровые приемы, такие как: «Портрет моего страха» (гнева, обиды), «Танцы – противоположности», различные техники релаксации. Создаваемая ситуация позволит подростку в социально приемлемой форме выразить свою обиду, агрессию, не причинив вреда ни себе, ни обидевшему. Применение в ходе программы игровых технологий позволяет подросткам знакомиться с различными эмоциональными переживаниями, научиться определять характер эмоций у себя и окружающих (игра «Угадай эмоцию»).

Большим успехом пользуются игры, направленные на реагирование деструктивных эмоций (игра «Обзывалки» и др.): с одной стороны, подросткам предоставляется определенная свобода выражения своего гнева, раздражения и пр., с другой – эмоциональный всплеск направлен в безопасное русло. Это позволяет даже самым агрессивным воспитанникам быстро снять накопившееся напряжение и нормализовать эмоциональный фон.

Исходя из выше изложенного, мы приходим к заключению, что одним из наиболее эффективных приемов работы с агрессивными подростками является ролевая игра. В данной программе именно ролевые игры вызывают наибольший эмоциональный отклик у подростков.

Библиографический список

1. Вакулинская О.В. Азбука чувств. Необычные уроки для детей и подростков. Издательские решения. – М., 2018.

- 2.. Вилсон Г., Макклафлин К. Язык жестов – путь к успеху. – СПб., 2001 – 145 с.
3. Экман П. Эволюция эмоций. – Питер, 2020. – 480 с.
4. Ульева Е. Как победить страхи? Развиваем эмоциональный интеллект. – М.: ООО Издательство "Клевер-Медиа-Групп", 2019. – 40 с.
5. Шевандрин Н.И. "Психодиагностика, коррекция и развитие личности". – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 1999. – С. 512.

АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Мышева Татьяна Петровна,

канд. пед. наук, доцент,

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)

г. Таганрог

Аннотация. Статья рассматривает использование арт-технологий в работе педагога с девиантными детьми.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростковый возраст, арт-терапия, изотерапия, имаготерапия, сказкотерапия.

ART TECHNOLOGIES IN THE WORK OF A PSYCHOLOGIST TEACHER WITH DEVIANT TEENAGERS

Mysheva Tatiana P.,

Candidate of pedagogical Sciences,

associate Professor,

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)

FGBOU VO "RGEU (RINH)",

Taganrog

Abstract. The article considers the use of art technologies in the work of a teacher with deviant children.

Key words: deviant behavior, adolescence, art therapy, isotherapy, imagotherapy, fairy tale therapy.

Арт-терапия тесным образом связана с музейным искусством, которое является методом коррекции и развития подростков на основе художественного творчества. Особенность его объясняется использованием «языка» визуальной и пластической экспрессии, что в свою очередь является актуальным в работе с подростками и приводит к развитию и гармонизации в случае неумения подростком выразить в речи свое эмоциональное состояние. Под термином «музейное искусство» подразумевается использование музейных объектов с их внутренним художественным содержанием, а также просветительская и образовательно-воспитательная деятельность музея [5].

Что касается подростков, то для них процесс словесного выражения своих проблем представляет собой сложный процесс коммуникации. Поэтому эмоциональное состояние подростков представляет собой неоформленное содержание сознания в словесно-логические формы, что приводит к нарушению эмоционального состояния, проявляющегося в спонтанном поведении. Они менее способны обращаться к своему внутреннему состоянию, к своему сознанию, к результату собственной активности, к оцениванию своих действий и поступков. В этом случае их эмоции могут быть выражены через художественное изображение, которое является простым средством для восприятия и анализа.

Чтобы откорректировать поведение подростка с девиантным поведением через искусство, необходимо выявить его естественную склонность к творческой деятельности, проявляющейся в богатстве его фантазии. С этой целью с помощью элементов «Арт-терапии», следует создавать на занятиях атмосферу игры и творчества.

Как правило, у девиантных подростков слабо развито обращение на самого себя, что приводит к сложному выражению своих эмоциональных чувств, происходящих в их внутреннем состоянии. Необходимо отметить, что у многих из них присутствует негативное отношение к собственному «Я». И вот в этом случае корректировку поведения можно осуществить, используя большие возможности «Арт-технологий»[2].

Музейное искусство, как аспект «Арт-терапии», может обладать терапевтическим воздействием и для работы с семьей. Так благодаря этому воздействию нормализуются семейные отношения, т. е. семья начинает отходить от своей семейной проблемы и начинает смотреть на данную проблему с другой стороны.

Понятие «Арт-терапия» связано с именами З. Фрейда и К. Юнга. Они рассматривали его как метод терапевтического воздействия, когда изобразительное искусство, на основе которого создавались образы, помогало психически больным художникам отразить в своих картинах скрытые внутренние психолого-психические переживания. Подобным образом художники освобождались от внутренних переживаний, наносящих им душевную травму [6].

Художественные музеи содержат полотна, содержанием которых постепенно увлекаются подростки и даже начинают коллекционировать репродукции. Они начинают включаться в процесс создания живописных полотен, интересуются авторами картин и их жизнью. В этом случае педагогу следует отбирать те репродукции, которые содержат наиболее доступную, понятную идею, с помощью которых убедительно можно показать, какими средствами добился художник выражения своей мысли. При этом рассказ о картине можно сопровождать музыкальным оформлением. Подростки должны быть устремлены на то, чтобы слушая музыку, всматриваясь в картину, перебирая слова литературного произведения, они понимали автора, его жизнь и созданное им искусство, почувствовать свою сопряженность с жизнью и людьми.

Изобразительная деятельность помогает психологам, педагогам и социальным работникам сблизиться с подростком с целью оказания ему помощи в решении возникших проблемных, жизненных ситуаций. Она помогает исследо-

ванию бессознательно происходящих процессов, проявляющихся в поведении подростков, когда его социальные роли и формы едва видны в повседневной жизни.

В продуктах изобразительного творчества находят свое отражение настроение и мысли человека, что позволяет педагогу дать оценку существующего на данный момент состояния личности. Это помогает провести исследование существующей проблемы в поведении подростка.

Искусство используется в целях высвобождения, выражения, облегчения. С помощью искусства мы можем получать внутреннее откровение, выраженное в собственных произведениях подростков [3].

«Арт-терапия» создает атмосферу доверия, учит высокой терпимости и вниманию к внутреннему состоянию личности. Сегодня она понимается не однозначно, так как включает несколько видов искусства, используемых в лечении и коррекции. «Арт-терапия» представляет собой комплексное использование методик и особые направления психо-лечебных и психо-коррекционных практик.

Основными направлениями арт-терапии являются: изотерапия – лечение посредством изобразительного искусства; имаготерапия – лечение художественными образами, через театрализацию; музыкотерапия – лечение посредством восприятия музыки и сказкотерапия – воздействие на внутреннее состояние человека посредством сказки, притчи или легенды, когда можно изменить внутреннее эмоциональное состояние подростка.

Говоря о моделях арт-терапии, следует указать на их многообразие: это и эклектическая модель, и интегративная, и гуманистическая, и медицинская и педагогическая. Однако самой популярной является интегративная модель, в которой представлены выше упомянутые направления. Интегративная модель включает в себя методики, основанные на символической форме всех видов искусства, что позволяет активизировать творческий аспект как обучающегося, так и взрослого, приводит к психо-коррекции девиантного поведения.

«Арт-терапия», воздействуя на подростка или взрослого, ведет к обновлению переживаний, которые до нее травмировали психику человека. Она возрождает переживания и переводит их внутреннюю форму во внешнюю форму, создает и накапливает положительные эмоционально-позитивные переживания, оживляет творческий потенциал подростка и ведет к его самовыражению.

«Арт-терапия» имеет и свои функции, которые заключаются в самоочищении внутреннего состояния от негатива; в урегулировании психо-эмоционального состояния в положительную сторону; в коррекции эмоционального поведения. Она не ставит своей целью обучить людей овладению навыками и умениями в использовании различных видов художественного искусства. Так в работе с девиантным подростком она решает такие задачи, как:

1. Подготовку к использованию существующих методик в психо-коррекционной деятельности с обучающимися и их родителями.

2. Определение эффективных методик, используемых в психо-коррекционной работе с разновозрастными детьми, имеющими разные нарушения в развитии.

3. Разработку новых технологий и коррекционных программ, которые способствуют коррективке различных нарушений у подростков.

4. Упорядочивание психо-эмоционального состояния подростка и его социальное приспособление к культурно-образовательному пространству с помощью арт-терапевтических методик.

В чем же заключается преимущество арт-терапевтического метода от других психо-коррекционных методов?

Метод «Арт-терапии» не требует от подростка художественных способностей и не имеет возрастных ограничений. В арт-терапевтическом процессе могут участвовать подростки разного возраста.

Являясь средством невербального общения, арт-терапия представляет собой символическую речь. Она позволяет человеку, не умеющему правильно выражать свои эмоции и переживания, по-другому рассмотреть жизненные проблемы с помощью художественного искусства и найти пути к их решению.

Обычно арт-терапия вызывает положительные эмоции у людей, испытывающих трудности в эмоциональных переживаниях, отражающихся в их поведении. Она помогает им преодолеть трудности в окружающем их пространстве, помогает выбрать наиболее правильное поведение, мобилизует творческие силы, ведет к саморегуляции и исправлению. Она раскрывает большой потенциал человеческих возможностей и помогает каждому утвердить свою индивидуальность, почувствовать сущность своего существования в мире [4].

Показателями успешной коррекционной работы с подростками девиантного поведения можно считать глубокую рефлексивность, повышение уровня эмоциональной устойчивости жизненного тонуса, установление положительной самооценки, более адекватное восприятие внутреннего мира. В результате подросток адекватно представляет свою собственную ценность и ценность другого человека, улучшаются его коммуникативные навыки, происходит достижение адекватного представления подростком ценности себя самого и другого человека, оптимизируются коммуникативные навыки. Осознание проблем в отношениях с другими людьми расширяет адекватный потенциал и формулирует положительные способы взаимодействия, позволяет подросткам расширить их соответствующие обществу возможности, гармонизировать межличностное взаимодействие, тем самым повысить уровень их социально – психической адаптации и качества жизни [1].

Артпедагогическое воздействие на подростков предполагает также и многообразие приёмов коррекции: понимание, личная перспектива, авансирование успеха, формирование реально осознаваемых мотивов поведения, пример и авторитет педагога в отношении к детям, стимулирование, выборочное игнорирование негативных поступков и т. д., что поможет педагогу наполнить жизнь трудного подростка новым смыслом, приобрести уверенность в себе.

С помощью арттерапевтического воздействия постепенно у школьников происходит развитие зрительного, слухового, осязательного каналов, что является необходимой предпосылкой эстетического восприятия действительности, стимулируется и включаются в работу функциональные системы; усиливающие и закрепляются его адаптационные возможности. Искусство является источни-

ком новых положительных переживаний подростков. Оно рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения в том или ином виде искусства, помогает осознать, сформировать, уточнить свои цели и желания, трудности и проблемы.

Исходя из выше изложенного, мы приходим к выводу о мягкости методов арт-терапии, которая по своему характеру не является окончательным методом воздействия и коррекции. Подросток свободен в выборе стиля и формы, которые соответствуют его потребностям и состоянию. Именно подросток занимает ведущую позицию в арт-терапевтическом процессе.

Библиографический список

1. Бреева, Е.Б. Деадаптация детей и национальная безопасность России: 2-е изд. – М.: Дашков и Ко, 2004. – С. 212.
2. Кочегаров, А.С. Психолого-педагогические технологии преодоления школьной деадаптации // Молодой ученый. – 2020. – № 23. – С. 620–625.
3. Кораблина Е.П., Акиндинова И.А., Баканова А.А., Родина А.М. Искусство исцеления души: Этюды о психологической помощи. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – С. 250.
4. Лихтварк, А. Музеи как образовательные и воспитательные учреждения // Образовательные и воспитательные задачи современного музея / под ред. Л.Г. Оршанского. – СПб., 1914. – С. 47–48.
5. Мышева, Т.П. Роль музейного искусства в профилактике девиантного поведения подростков: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 8 апреля 2021 года. – Ростов-на-Дону – Таганрог, 2021. – С. 221–227.
6. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ, ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Нерозникова Елена Юрьевна
заведующий,
МБДОУ д/с № 36,
г. Таганрог

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы деадаптации детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: социальная деадаптация, дети дошкольного возраста.

PROBLEMS OF SOCIAL MALADAPTATION IN PRESCHOOL AGE, WAYS TO OVERCOME IT

Neroznikova Elena Yu.,
Head of MBDOU d/s No. 36,
Taganrog

Abstract. The article is devoted to the problem of maladaptation of preschool children.

Key words: social maladaptation, preschool children.

Социальная дезадаптация в дошкольном возрасте – это нарушение приспособления ребенка к новым условиям (развивающая среда, режим детского сада, общение со сверстниками и т. д.).

Основными механизмами и факторами, участвующими в формировании социальной дезадаптации являются:

- запущенность, как следствие воспитания и внешне неблагоприятных условий жизни, недостаточность внимания и любви к ребенку;
- депривация, как полное отсутствие полноценного развития теплых, близких, отношений с ребенком близких ему людей;
- фрустрация, при которой ребенок часто ставится в ситуацию непреодолимых препятствий на пути к удовлетворению жизненно важных потребностей;
- внутренний конфликт, возникающий позже, определяющий формирование комплекса личностных проблем как препятствий для нормального мироощущения в сфере общения и взаимоотношений с людьми.

Выделяют следующие причины социальной дезадаптации:

- отсутствие навыков общения;
- неадекватное оценивание себя в ситуации общения;
- высокие требования к окружающим;
- эмоциональная неуравновешенность;
- установки, препятствующие общению (например, проявить своё превосходство, готовность унижить собеседника);
- страх и тревожность общения;
- замкнутость [4].

Профилактика социальной дезадаптации детей предполагает сглаживание причин либо устранение, факторов, условий, вызывающих отклонения в развитии личности, и направленность на внешнюю и внутреннюю гармонизацию личности со средой. В последние годы возросло число конфликтных, неуправляемых, трудновоспитуемых детей, поэтому актуальность приобретает профилактика социальной дезадаптации в детском возрасте.

Работа по профилактике социальной дезадаптации должна осуществляться уже на этапе дошкольного детства. Данный период – это пропедевтический, но имеющий значение на последующих этапах социального развития личности. Основной целью социальной дезадаптации в этом возрасте является формирование социально-адаптированного поведения, т. е. поведения, которое ребенок строит осознанно, с учетом собственных потребностей, интересов, устремлений, в соответствии с социальными нормами. В основе такого поведения лежит получение дошкольником положительного социального опыта через формирование личностных ценностных ориентаций. Ведущим средством профилактики социальной дезадаптации дошкольников является гуманизация отношений в детском саду, семье, ближайшем окружении. В дошкольном возрасте у ребенка формируется возможность осознано подчинять свои действия определенному мотиву, поведение и деятельность становятся осмысленными, а не произвольными, в результате чего у ребенка зарождается способность управлять собой. Для дошкольников социальные нормы являются фактором воспитания, обеспе-

чивающим вхождение в социальную среду, усвоение социальных ролей и социального опыта [1].

Социальная активность в дошкольном возрасте является продуктом целенаправленного воспитания, проявляясь первоначально на подражательно-ситуативном, затем переходя на подражательно-внеситуативный уровень. Важными характеристиками социальной активности ребенка являются исполнительность, инициативность, развитие сознательности, возникновение элементов произвольности, структурирование мотивационной сферы и помогают вхождению в мир взрослых. Следовательно, всю работу с детьми по формированию социально-адаптированного поведения можно условно разделить на несколько направлений:

- развитие социальных потребностей и мотивов;
- формирование социальных эмоций;
- формирование социальных знаний, умений и навыков;
- развитие социальных способностей.

Реализация поставленных задач осуществляется через различные формы:

- консультирования родителей;
- организацию тренингов, совместных с родителями и детьми;
- досуговых мероприятий, которые направлены на развитие воспитательных возможностей семьи;
- групповые профилактические и развивающие занятия;
- сказкотерапия.

Когда жалуются родители, что ребенок «не умеет играть с другими детьми», «не находит общего языка со сверстниками», могут указывать как на наличие некоторых нарушений или отставания в развитии, так и на особенности темперамента. Необходимо задать вопрос родителям: «Почему ребенок не умеет общаться?». Скорее всего, ответом будет то, что ребенок воспитывался дома, почти не контактировал со сверстниками, либо потому, что после социальных контактов в группе раннего возраста, окончившихся неудачно, родители забрали его оттуда. Неадекватное оценивание ребенком себя в процессе общения, может стать основой для возникновения трудностей при завязывании социальных контактов. Игры не способствуют развитию личности, а ведут к упрочению тех негативных тенденций, которые уже имеются в ней. Так, например, ребенок с завышенной самооценкой может дружить с пассивным, неуверенным в себе ребенком потому, что тот его слушается и позволяет удовлетворять потребность в доминировании. Второй же ребенок может поддерживать отношения только потому, что не способен их прервать. Если ребенок с неадекватной самооценкой нашел себе дополнительного (с комплементарными позициями) партнера, то это не исправит его самооценку, но лишь будет способствовать развитию каких-либо, скорее негативных, свойств личности.

Самооценка ребенка может быть завышенной, адекватной и заниженной. Адекватная самооценка не является залогом успеха в общении, однако, если самооценка деформирована, то этого уже достаточно для социальной дезадаптации.

Ребенок с заниженной самооценкой чаще всего обладает чувством неуверенности, тревожности, иногда с аутистическими или агрессивными тенденциями поведения. Агрессия является компенсацией на упреки, критику, занижающие самооценку, если ребенок агрессивен, то это не «выравнивает» его самооценку, а приводит к тому, что окружающие оценивают ребенка как самодовольного, самолюбивого, самоуверенного. В этом случае трудно убедить родителей в том, что у их ребенка не завышенная, а заниженная самооценка и унижать и критиковать его нельзя. Ребенок с завышенной самооценкой стремится прервать собеседника, он это делает потому, что хочет показать свое превосходство, получить одобрение и высокую оценку своих результатов активности или особенностей. Однако он встречает совсем иную реакцию. Это приводит к нарушению взаимоотношений, он пытается более превзойти сверстников, но получает еще большее отвержение. Такому ребенку необходимо объяснить, что стараться сразу высказать пришедшую мысль, сказать быстрее всех надо на интеллектуальных соревнованиях, а обычное общение таковым не является, поэтому нужно некоторое время подождать, пока дети смогут понять то, что он уже готов высказать.

Высокая тревожность также может служить основой появления трудностей в общении у ребенка:

- тревожный ребенок может создавать определенный эмоциональный дискомфорт в общении, трудности принятия окончательного решения могут поставить его в зависимость от другого частые перепроверки, более сильного и нуждающегося в «поклонниках» ребенка;

- тревожность совместно с заниженной самооценкой может препятствовать завязыванию контакта, ребенок боится окриков, неудачи, публичных оскорблений, не может переспросить, даже если что-то не расслышал, и поэтому производит впечатление глупого, не интересного для сверстников.

Ребенок с заниженной самооценкой и тревожный не пойдет «разбираться», если ущемили его права. Услышав оскорбления в свой адрес, он сделает вид, что не слышит их, потому что публичное разбирательство для него более неприятно, чем отвержение в игре. Но все же потребность в общении у ребенка не исчезнет, он, возможно, станет заискивать перед сверстниками, чтобы они приняли его в свою игру, однако эти попытки чаще всего воспринимаются детьми негативно, и ребенок занимает последнее место в группе.

Тревожность часто оказывается связанной с уязвимостью и чувствительностью. Те слова, на которые обычный ребенок может не обратить внимания, тревожный и чувствительный реагирует остро и, может быть, в большей степени испытывает чувство вины, чем на это рассчитывал наказывающий его взрослый. Поэтому с тревожным и чувствительным ребенком нужно проводить постепенное уменьшение чувствительности к предметам, событиям или людям, вызывающим тревожность и фобии к тем факторам, которые устранить невозможно [3].

Родители должны с большим терпением и спокойствием воспринимать эмоциональные перепады тревожного ребенка и чувствительного. Таким детям требуется помочь разобраться в том, что не все замечания относятся непосред-

ственно к ним и что люди говорят и действуют иногда без намерения причинить боль.

Описанные особенности личности, и выступающие причинами социальной дезадаптации, сами по себе имеют определенные основания. Любое нарушение социальных отношений имеет корни в нарушениях семейных отношений. Например, воспитание в семье, деформирующее личность, приводит к нарушению отношений ребенка в детском саду. Поэтому для коррекции социальной дезадаптации личности необходимо гармонизировать отношения ребенка со сверстниками, формировать навыки общения и устранить негативные отношения в социальном окружении. Гармонизация отношений в семье, предполагает работу с родителями, так как ребенок скорее принимает отношение взрослых к себе, чем формирует его. Если же социальные отношения, которые выступили причинами социальной дезадаптации, уже окончились, тогда необходимо обратить внимание на структуры личности, которые появились в результате этих окончившихся негативных отношений.

Личность представляет собой открытую систему, функционирующую во с другими людьми, поэтому трудности в общении, с окружающими лежат в самих отношениях с окружающим. Однако вторым рядом отношений, которые составляют личность, являются самоотношения, которые во многом определяются первым видом отношений. Поэтому коррекция социальной дезадаптации личности должна включать работу и с самооценкой ребенка.

Подводя итоги, можно выделить основные направления коррекции социальной дезадаптации личности в детском возрасте:

- 1) формирование навыков общения;
- 2) гармонизация отношений ребенка в семье и со сверстниками;
- 3) коррекция некоторых личностных свойств, которые препятствуют общению, либо изменение проявления этих свойств так, чтобы они не влияли негативно на процесс общения;
- 4) коррекция самооценки ребенка с целью приближения ее к адекватной [2].

Библиографический список

1. Бердюгина Е.А. Профилактика социальных дезадаптаций в дошкольном возрасте // Актуальные проблемы специальной психологии в образовании: сб. доклад межрегиональная научно-практическая конференция: в 2-х ч. – Новосибирск, 2002. – С. 91–95.
2. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. – М.: Аспект Пресс, 2001;
3. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004;
4. Шпак Л.Л. Социальная дезадаптация: признаки, механизмы, уровни // Социологические исследования. – 2011. – № 3. – С. 50–55

ДИАГНОСТИКА ПОДРОСТКОВ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Шаповалова Виталия Станиславовна

канд. пед. наук, доцент,
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
г. Таганрог*

Аннотация. В статье раскрывается сущность делинквентного поведения подростков, анализируются способы диагностики.

Ключевые слова: делинквентное поведение подростков, диагностика.

DIAGNOSIS OF ADOLESCENTS WITH DELINQUENT BEHAVIOR

Shapovalova Vitaliya S.

Ph. D., Associate Professor,
*Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
FGBOU VO «RSEU (RINH)»
Taganrog*

Abstract. The article reveals the essence of delinquent behavior of adolescents, analyzes diagnostic methods.

Keywords: delinquent behavior of adolescents, diagnostics.

Термин «делинквентность» подразумевает нарушение социальных норм, принятых в обществе. Усилившийся в современных условиях массовый характер делинквентного поведения повлек за собой пристальное внимание многих специалистов: социологов, психологов, педагогов. Начинают исследоваться причины, факторы и условия, определяющие данное негативное явление, в том числе, в подростковой среде.

Понятие «делинквентность» является производным от латинского слова *delictum*, что означает проступок, в английском варианте это – *delinquency* – в переводе правонарушение, провинность. В соединении с термином поведение, словосочетание «делинквентное поведение» означает – одну из форм антисоциального поведения, направленного против интересов общества в целом или личных интересов граждан.

Наиболее ранние попытки научного исследования преступников относятся к 20-м гг. XIX столетия. По мнению французского психиатра Галла (1758–1828), каждое психическое явление имеет свой центр в больших полушариях головного мозга, а способности и стремления человека являются врожденным явлением. В осмотре черепа и его измерении Галл видел возможность определения умственного и нравственного уровня развития человека [3].

Социологические исследования преступности нашли свое отражение в работах первого российского академика Якоба Германа (1767–1838).

Большой вклад в изучение преступности внес франко-бельгийский статистик Адольф Кетле (1796–1874), констатировавший наличие преступлений в

любом социальном строе и пришедший к умозаключению, что «исключить их полностью нельзя, возможно только держать под контролем». Ученые сошлись во мнении, что делинквентное поведение вызвано объективными социальными противоречиями, которые существуют в определенном обществе, имеющем свою нормативную систему и конкретные отклонения от норм, действующих только в данном обществе [3].

У истоков изучения делинквентности как социального явления стоял французский социолог и философ Давид Эмиль Дюркгейм (1858–1917), автор труда «Самоубийство» (1897) [5].

Исследования, посвященные делинквентности, выделились в отдельное научное направление благодаря американским социологам Р. Мертону (1910–2003) и Альберту К. Коэну (1918–2014). Вслед за Дюркгеймом, Р. Мертон, использует понятие «аномия», связанное с перестройкой общества, когда старые ценности уже себя изжили, а новые еще не утвердились. Подобным образом можно объяснить и делинквентность подростков. Причиной аномии, по мнению Р. Мертона, является «несогласованность между целями, которые ставит перед человеком общество, и средствами, которое оно ему предоставляет» [9].

Понятие делинквентности в науку было введено А. Коэном в 1950-х годах, разработавшим теорию «делинквентных субкультур», суть которой заключается в том, что «плохие привычки, недостаток воспитания, низкая общественная мораль порождают проявления делинквентности в культуре существующего общества» [6]. Теория, разработанная Коэном, постулирует, что «дети являются правонарушителями, потому что школа собирает ценности среднего класса. Ребенок из низшего социального слоя, пытаясь достичь этих целей, не сможет этого сделать, и поэтому школа может создать фрустрацию и заниженную самооценку. Развивается криминальная субкультура, которую Коэн назвал «антагонистической реакцией» [20].

А. Коэн также дал определение делинквентного поведения – «антиобщественное противоправное поведение индивида, воплощенное в его поступках (действиях или бездействии), наносящих вред как отдельным гражданам, так и обществу в целом» [6].

В отечественной научной литературе делинквентное поведение также рассматривается в контексте социальной активности, связанной с нарушением норм, влекущих за собой уголовное наказание. Поэтому основным критерием делинквентного поведения выступают уголовные правонарушения. По мнению А.Я. Гилянского, делинквентное поведение проявляется при взаимодействии с обществом как в целом агрессивное поведение [3, 11].

Основатель известной научной школы «Психология девиантного поведения» Ю.А. Клейберг акцентирует внимание на том, что «в современной зарубежной литературе термин «делинквентность» часто используется в сочетании с понятием «юношеский» и означает действия, совершаемые молодежью в нарушение каких-либо законов [7].

В материалах ВОЗ делинквент определяется как «лицо в возрасте до 18 лет, чье поведение причиняет вред другому индивидууму или группе и превышает предел, установленный нормальными социальными группами в данный

момент развития общества. По достижении совершеннолетия делинквент автоматически превращается в антисоциальную личность» [1].

Вопросы, связанные с преступностью несовершеннолетних рассматривались в различных аспектах исследователями: А.И. Долговой, Е.А. Личко, С.А. Беличевой, Е.В. Змановской, Л.Б. Шнейдер и др.

При анализе механизма преступного поведения А.И. Долгова отмечает значимость потребностно-мотивационной сферы и ее зависимость от среды. Она пишет: «В преступлениях несовершеннолетних дают себя знать возрастные особенности, проявляющиеся в неблагоприятной для формирования и жизнедеятельности личности социальной среде. Во-первых, в мотивах роста, причем в противоречивой форме, путем доказывания лично значимой для него группе, лицам, что «я, как вы», и наряду с этим подчеркивания: «я – личность», причем в последнем случае, как правило, в общении с иными субъектами. Во-вторых, фиксируются мотивы, связанные с уходящим детством и его пережитками, так называемый детский анархизм: стремление немедленно иметь заманчивые вещи, покататься на машине, дать сдачи обидчику и т.п., как когда-то учили в раннем детстве. В-третьих, в преступлениях подростков проявляются мотивы, вытекающие из их зависимости от взрослых и неумения находить законные способы отстаивания своих прав. Отсюда убийства родителей, отчимов, издевающихся над семьей, побеги из дома, бродяжничество с последующими кражами для удовлетворения неотложных материальных потребностей, Важно еще раз подчеркнуть, что дело тут не в биологическом факторе – возрасте лица, а в социальной его окраске и условиях проявления» [4, 89].

По мнению А.Е. Личко, «делинквентность далеко не всегда связана с аномалиями характера, с психопатологиями. Однако при некоторых из этих аномалий, включая крайние варианты нормы в виде акцентуаций характера, имеется меньшая устойчивость в отношении неблагоприятного воздействия непосредственного окружения, большая податливость пагубным влияниям» [8, 45].

Делинквентное поведение подростков, по мнению С.А. Беличевой, характеризуется «грубым нарушением соответственных возрасту социальных ожиданий, то есть проявления подобного поведения должны быть гораздо более серьезными, чем обычное ребяческое озорство или подростковое бунтарство» [1, 22].

Психотерапевт Е.В. Змановская делинквентное поведение трактует как «действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях» [6, 97].

Психолог Л.Б. Шнейдер считает, что «делинквентным поведением является поведение, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы, особенно правовые» [11, 71].

В педагогике М.А. Галагузова, Г.Н. Штинова, Ю.Н. Галагузова рассматривают делинквентное поведение подростков как «повторяющиеся асоциальные проступки, которые складываются в определенный устойчивый стереотип

действий, нарушающих правовые нормы, но не влекущих уголовной ответственности из-за их ограниченной общественной опасности или не достижения ребенком возраста, с которого начинается уголовная ответственность» [2, 17].

Согласимся с мнением, что правонарушение, совершенное ребенком – это всегда продолжение какого-то правонарушения, насилия, несправедливости взрослых по отношению к нему.

Таким образом, делинквентное поведение подразумевает противоправные поступки личности, то есть, такие, которые отклоняются от установленных в конкретном обществе законов. Отклонения от данных законов общества ведет к нарушению жизнедеятельности, благополучия, социальному порядку других индивидов. По отношению к несовершеннолетним – повторяющиеся антисоциальные действия подростков, которые складываются в определенный устойчивый стереотип действий, нарушающих правовые нормы, но не влекущих уголовной ответственности из-за их ограниченной общественной опасности или не достижения ребенком возраста, с которого начинается уголовная ответственность.

Перед началом применения психологических мер воздействия к подростку с делинквентным поведением проводится тщательная психологическая диагностика.

Как отметил П.С. Самыгин, важно:

- распознать факторы, провоцирующие у делинквента данный тип реагирования;
- выявить цель (что именно субъект хочет достичь при помощи данного поведения);
- выявить, идентифицировать, раскрыть суть дисфункциональной системы убеждений;
- выяснить: «Действительно ли “Это” надо? Может на самом деле надо нечто иное?»;
- определить, как можно этого достичь иначе (другим, социально одобряемым и более приятным для данного индивида способом) [10].

На этапе сбора и обработки информации о ребенке педагог-психолог использует диагностические методы:

1. Наблюдение – метод, который используется при изучении внешних проявлений поведения человека.
2. Беседа – метод получения и корректировки информации на основе вербальной коммуникации.
3. Опрос – устный метод сбора информации.
4. Анкетирование – метод сбора статистического материала путем формализованного опроса диагностируемых.
5. Тестирование – специализированный метод диагностического обследования, с помощью которого можно получать количественную и качественную характеристику изучаемого явления.
6. Ранжирование – это метод расположения собранных данных в определенной последовательности, в порядке убывания или нарастания показателей, определения места в этом ряду каждого параметра.

Психологическая диагностика включает в себя исследование познавательной сферы обучающихся, личностные опросники, с помощью которых определяется акцентуация характера, темперамент, направленность личности; самооценка, определение ценностных ориентаций, оценка эффективности процесса воспитания, изучение ведущей линии поведения; характеристика положительных качеств, на которые можно опереться; восприимчивость или сопротивляемость воспитательным влияниям (причины, характер сопротивления, испорченность отношений).

Для изучения индивидуальных психологических особенностей, педагогом-психологом изучаются интересы, способности, склонности подростка.

Чтобы понять сущность делинквентности подростка педагог-психолог выясняет специфику социальной ситуации его развития: структуру семьи; социальный статус семьи, особенности детско-родительских отношений, стили семейного воспитания.

Он посещает уроки с целью наблюдения за обучающимися, проводит индивидуальные беседы с учителями с целью выявления проблемных областей в обучении и воспитании, причин школьной дезадаптации.

Кроме того, выясняется положение ребенка в классе, место подростка в группе сверстников (лидер, отверженный, и т. д.). Выясняются причины проблем в межличностных отношениях. Изучаются контакты ребенка за пределами школы, определяется их влияние на конкретного подростка.

Для определения причин отклонений в поведении, применяются различные методики и тесты. Например, для изучения индивидуальных свойств личности подростков, проявляющих деструктивные формы поведения, педагог-психолог может использовать следующий диагностический инструментарий:

- анкету «Уровень распространения насилия»;
- опросник Г.Н. Казанцевой;
- опросник Басса-Дарки;
- методику Н.Г. Лускановой;
- тест Филлипса;
- опросник Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина;
- опросник Басса-Дрки;
- цветовой тест Люшера и др.

Одновременно изучаются воспитательные влияния в зоне ближайшего окружения: положительные воздействия и условия, которые надо использовать; отрицательные воздействия и неблагоприятные условия, которые надо устранить или нейтрализовать, авторитетные личности, которые могут участвовать в перевоспитании.

Так же в ходе диагностики и наблюдения определяется вид делинквентного поведения (прогулы занятий, кражи, драки, и т. п.).

Таким образом, с помощью диагностических методик педагог-психолог:

- выявляет обучающихся, склонных к нарушению дисциплины, антисоциальному поведению, отстающих в учебе;

- определяет причины отклонений в поведении и нравственном развитии обучающихся;
- изучает индивидуальные психологические особенности личности обучающихся;
- выявляет причины проблем в межличностных отношениях;
- изучает интересы, способности и склонности обучающихся;
- изучает контакты ребенка за пределами школы, их влияние на конкретного ученика;
- выявляет уровни социального благополучия обучающихся, ситуации жестокого обращения;
- исследует уровни школьной мотивации;
- выявляет состояния агрессии;
- выявляет уровни самооценки обучающихся;
- исследует уровни школьной тревожности и т. д.

Педагог-психолог особое внимание уделяет диагностике особенностей личностного развития подростка, а также выявлению причин, которые привели к делинквентности. Данная функция очень важна, т. к. работа должна вестись не с последствиями, а с причинами, которые оказали негативное влияние на развитие подростка, его поведение.

Библиографический список

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М., 1993. – 145 с.
2. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н., Тищенко Е.Я., Дьяконов, Б. Социальная педагогика: учебник. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2021. – 256 с.
3. Гишинский А.Я. Девиантность, преступность, социальный контроль. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 322 с.
4. Долгова, А.И. Криминология. – М.: ИНФРА-М-НОРМА, 2017. – 145 с.
5. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд. – М., 1994. – 399 с.
6. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2014. – 167 с.
7. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М., 2021. – 451 с.
8. Личко А.Е. Эти трудные подростки: записки психиатра. – Л., 1983. – 173 с.
9. Мертон, Р.К. Явные и латентные функции // Американская социологическая мысль. – М., 1994. – С. 379–448.
10. Самыгин П.С. Девиантное поведение молодежи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
11. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М., 2005. – 336 с.

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ТИПОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Ефремова Ольга Ивановна,

канд. психол. наук, доцент
*ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог;*

Чехов Сергей Андреевич,

магистрант ФПиСП,
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
г. Таганрог*

Аннотация. В статье представлены критерии диагностики таких типов эмоциональной регуляции учебной деятельности подростков, как опережающий, поэтапный, итоговый. Обозначены условия педагогической коррекции сочетания регулятивных типов в сторону доминирования опережающей коррекции как проявления устойчивого познавательного интереса.

Ключевые слова: эмоциональная регуляция, интерес, учебная деятельность, диагностика, коррекция.

DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF TYPES OF EMOTIONAL REGULATION OF ADOLESCENTS' LEARNING

Efremova Olga I.

Candidate of psychological Sciences,
associate Professor,
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
FGBOU VO "RGEU (RINH)",
Taganrog;

Chekhov Sergey A.,

master student,
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
FGBOU VO "RGEU (RINH)",
Taganrog

Abstract. The article presents the criteria for diagnosing such types of emotional regulation of educational activities of adolescents as outstripping, step-by-step, final. The conditions for pedagogical correction of the combination of regulative types in the direction of the dominance of outstripping correction as a manifestation of sustainable cognitive interest are indicated.

Key words: emotional regulation, interest, educational activity, diagnostics, correction.

В структуре учебной деятельности эмоции выполняют не только мотивирующую, но и более общую – регулирующую функцию [1; 5; 6; 7; 9]. В исследованиях О.К. Тихомирова и его сотрудников [1; 7 и др.] было показано, что эмоции в познавательном процессе выступают координатором реализации таких регулятивных образований, как потребности, цели, мотивы, гипотезы, планы. Эмоции оценивают степень соответствия замыслов и вариантов решения учебных задач целям, с учетом этой оценки направляют познавательный поиск, интенсифицируют определенные стратегии решения мыслительных задач, выполняют функции эмоционального наведения, закрепления, коррекции поисковой активности. На разных стадиях познавательного процесса отмечается специфика регулирующего влияния эмоций разной модальности; отрицательные эмоции, как и положительные, также выполняют регулирующую функцию, отсеивая непродуктивные действия, то есть не всегда дезорганизуют учебную деятельность [1; 5].

Интересна мысль Б.И. Додонова [2] о двойственной роли эмоций, связанной с различным отношением эмоций к результативному и процессуальному мотивам деятельности. Если по отношению к результативному мотиву эмоции выполняют функцию оценки ситуаций и эффектов деятельности, то по отношению к процессуальному мотиву эмоции представляют самостоятельную ценность, поскольку придают деятельности непосредственную привлекательность. На основании данного положения автор проводит разделение интересов на процессуальные и процессуально-целевые в зависимости от мотивов, лежащих в основе деятельности.

Г.И. Щукина [8, 123–125], выделяет критерии диагностики основных типов эмоциональной регуляции учебной деятельности, рассматривая динамику познавательного интереса на уроке:

позитивный тип – возрастание интереса от начала к концу урока;

негативный тип – снижение интереса в процессе урока;

ступенчатый тип – непостоянство интереса, его проявление в качестве «плато» только на отдельных этапах урока, на других этапах – падение интереса и работа по принуждению, сопровождаемая нижним «плато»;

неоднородный тип – смена пикообразных кульминаций и точек спада интереса.

Для 2–4 типов Г.И. Щукина характеризует задачи педагогической коррекции. Учителю необходимо использовать объективные возможности содержания учебного материала, акцентируя наиболее яркие моменты, избегать репродуктивных моментов заучивания материала, усиливать удельный вес самостоятельности в учении, разнообразить формы самостоятельных работ, варьировать характер заданий, использовать взаимоконтроль учащихся на уроке, ориентироваться на оптимум мотивации, предъявляя задания доступные, но не слишком легкие или сложные.

А.К. Маркова и О.И. Павлюк [6; 9, 151] выделяют три типа эмоциональной регуляции учебной деятельности подростков: опережающий, поэтапный (пооперационный, процессуальный) и итоговый. На конкретном уроке данные типы представлены в определенном соотношении (в равной мере присутствуют

все типы регуляции, доминирует поэтапный тип, доминирует результативный тип). Соотношение типов регуляции, по мнению авторов, выступает важной эмоциональной характеристикой учебной деятельности. Диагностика этой характеристики осуществляется на основании оценки отнесенности мотивирующих эмоций (эмоций, обуславливающих более активное включение в деятельность) к определенным структурным компонентам учебной деятельности. Отнесенность мотивирующих эмоций к постановке учебной задачи, выбору способа решения, прогнозирующему самоконтролю и самооценке, а также к прогнозированию контроля и оценки учителя рассматривается как показатель опережающей регуляции; к выполнению отдельных учебных действий, пооперационному самоконтролю и самооценке – как показатель пооперационной регуляции; к итоговому контролю и оценке учителя, достигнутому результату – как показатель итоговой регуляции. Анализируя, в связи с какими компонентами деятельности на уроках чаще всего возникают эмоции учеников, в наибольшей мере определяющие их активность, можно установить преобладающий тип эмоциональной регуляции и определить соотношение различных типов регуляции.

Учебные перегрузки и психологическое манипулирование в оценочной деятельности учителя способствуют фиксации подростков на результативном компоненте учебного труда [3, 4], что ведет к доминированию итоговой эмоциональной регуляции учения. При этом наиболее эмоциогенными и эмоционально насыщенными становятся контроль и оценка учителя, нередко актуализируются переживания по поводу возможного неуспеха, нежелательных оценок. Подобный эффект возникает в ситуации «двойного зажима», предполагающего взаимоисключающие, порой негласные, установки педагога (например, высказывать собственную точку зрения – придерживаться точки зрения учителя; не скачивать работы из Интернета – пользоваться готовыми текстами) [10]. Нередко ограничение эмоциональной регуляции учения итоговым ее типом имеет место в современной практике дистанционного обучения [11], когда обучающиеся, озабоченные исключительно оценкой педагога фактически имитируют учебную деятельность: тиражируя работы, выполненные товарищами, используют плагиат из Интернета, дают наугад ответы на дидактические тесты, на уроках, проводимых в виде ZOOM-конференций, при затруднениях незаметно подглядывают в ответы, располагая подсказки вне зоны видимости педагога, при серьезных затруднениях отключаются, ссылаясь на неустойчивость Интернет-соединения и «зависание» компьютера.

Оптимальным является сочетание типов эмоциональной регуляции с доминированием опережающего типа, фиксирующего сформированный интерес к учению и переходящего в поэтапную регуляцию, осуществляемую в процессе учебной деятельности и закрепляемую итоговой регуляцией как удовлетворением от достигнутых результатов.

Коррекция типов эмоциональной регуляции с переходом к опережающему ее типу осуществляется при использовании в работе с подростками активных методов обучения (проблемных, дискуссионных), создании ситуаций успеха в учебной деятельности, обеспечении выбора учениками типа и сложности

заданий, применении групповых форм работы на уроке, предполагающих взаимоконтроль и взаимооценку обучающихся. Методика преподавания учебных дисциплин должна строиться таким образом, чтобы она способствовала накоплению и суммации положительных эпизодических эмоций каждого ученика на уроках. Эти эмоции, закрепляясь, перерастают в стойкий интерес как условие опережающей эмоциональной регуляции учебной деятельности. Необходима также оптимизация стратегии оценивания учащихся на уроках. Важна дифференциация оценки педагогом разных аспектов работы конкретного ученика, необходимо развернутое пояснение педагогических оценок, целесообразна оценка не только результатов, но и способов выполнения учебной деятельности, особенно – самостоятельно найденных, нестандартных, оригинальных. Важно также, чтобы при оценивании учитель фиксировал не только актуальный уровень достижений ученика, но также предоставлял ему информацию о способах совершенствования учебных знаний и умений.

Библиографический список

1. Васильев, И.А. Эмоции и мышление / И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 192 с.
2. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
3. Ефремова, О.И. Мифологизация функций педагогической оценки как средство психологического манипулирования в деятельности учителя // Психология обучения. – 2016. – № 12. – С. 80–95.
4. Ефремова, О.И. Психологическое манипулирование в педагогической деятельности учителя как фактор учебных перегрузок школьников // Психология обучения. – 2017. – № 8. – С. 66–80.
5. Ефремова, О.И. Роль отрицательных эмоций в учебной деятельности студентов // Психология обучения. – 2018. – № 7. – С. 49–61.
6. Маркова, А.К. Некоторые особенности мотивирующего влияния эмоций на учебную деятельность школьников в условиях разной ее сформированности / А.К. Маркова, О.И. Павлюк // Исследование мотивационной сферы личности: межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: НГПИ, 1984. – С. 20–29.
7. Тихомиров, О.К. Психология мышления. – М.: Академия, 2008. – 288 с.
8. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 166 с.
9. Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
10. Efremova, O. “Double bind” in educational process as a factor of activization of students’ clip way of thinking [Электронный ресурс] // O. Efremova, L. Kobysheva, S. Shalova / E3S Web of Conferences 210, 18086 (2020) *ITSE-2020*/ – Режим доступа: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018086> [Дата обращения: 12.02.2023].
11. Efremova, O. Students’ Manipulative Techniques for Passing Attestation in Distance Learning [Электронный ресурс] // O. Efremova, L. Kobysheva, S. Shalova / In: Beskopylny A., Shamtsyan M. (eds) XIV International Scientific Conference “INTERAGROMASH 2021”. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 247. Springer, Cham (2022). – Режим доступа: https://doi.org/10.1007/978-3-030-80946-1_40 [Дата обращения: 12.02.2023].

ВОВЛЕЧЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

Забайрачная Анастасия Евгеньевна,

магистрант,

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

г. Таганрог

Аннотация. Подростковый возраст – важный период в жизни человека, определяющий его дальнейший путь. Проектная деятельность выступает эффективным средством, позволяющим включить подростка в социальную проблематику, и, тем самым, предотвратить факторы, влияющие на социальную дезадаптацию. В исследовании использованы теоретические (анализ, обобщение) и эмпирические методы (наблюдение, опрос). На основе опыта лица-интерната в рамках введения новой дисциплины «Индивидуальный проект» удалось рассмотреть положительный опыт реализации данной формы работы. Гипотеза о том, что вовлечение подростков в проектную деятельность является эффективным средством профилактики социальной дезадаптации, подтверждена.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проектов, дезадаптация, социальная дезадаптация, подростки.

INVOLVEMENT OF ADOLESCENTS IN PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF PREVENTING SOCIAL MALADAPTATION

Zabairachnaya Anastasiya E.

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)

FSBOU VO "RGES (RINH),"

Taganrog

Abstract. Adolescent age – an important period in the life of a person, defining his farther path. Project activity is an effective medium that allows you to include a child in social issues, and, moreover, prevent factors affecting social maladaptation. Theoretical (analysis, training) and empirical methods (observation, survey) are used in the study. Based on the experience of the individual-Internet, as part of the introduction of the new discipline "individual project," it was possible to consider the positive experience of the implementation of this form of work. Hypothesis that the involvement of adolescents in project activities is an effective means of profiling social maladjustment – confirmation.

Key words: project activity, project method, maladaptation, social maladaptation, undergrowth.

На современном этапе развития общества можно проследить широкое распространение метода проектов в системах образования разных стран. Это объясняется тем, что в условиях информационной среды, в которой стремительно устаревают знания о мире, необходимо не только передавать обучающимся знания, накопленные поколениями, а научить их приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач.

Проектная деятельность – творческий процесс по решению конкретной задачи, новый, инновационный метод, соединяющий учебно-познавательный, игровой, научный и творческий компоненты.

Интерес к методу проектов и вызван тем, что преимуществом данной формы работы является возможность формирования профессионально-значимых умений обучающегося через самостоятельную познавательную активность.

Также, нужно отметить, что проект как форма организации учебной деятельности – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, значимой для ребенка. И именно акцент на общественную проблематику позволяет рассматривать проектную деятельность как эффективное средство профилактики социальной дезадаптации в подростковом возрасте.

Цель исследования: изучить особенности влияния проектной деятельности на снижение уровня социальной дезадаптации у подростков.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что вовлечение подростков в общественно-значимую проектную деятельность является эффективным средством снижения уровня социальной дезадаптации в подростковом возрасте.

В ходе исследования были использованы следующие **методы:** теоретические методы (анализ, обобщение), эмпирические методы (наблюдение, опрос).

Социальная дезадаптация – это частичная или полная утрата человеком способности приспосабливаться к условиям социальной среды [4].

Социальная дезадаптированность возникает из-за ряда причин, их можно разделить на несколько видов: психологические (эмоциональная нестабильность, тревожные состояния, замкнутость, низкая самооценка, и т.д.), биологические (травмы головного мозга или врожденные патологии, заболевания ЦНС, головного мозга), социальные (воспитание, неблагополучные семьи и пр.).

Подростки являются наиболее уязвимой возрастной категорией, подверженной социальной дезадаптации. Дезадаптированность проявляется в проблемах в общении, социализации, в трудностях в обучении.

В России в 2020/2021 уч. году в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования (Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 11.12.2020) [1] в школах была введена новая форма организации деятельности обучающихся – «индивидуальный проект».

В ФГОС уточнено, что индивидуальный проект выполняется обучающимся в течение одного или двух лет в рамках учебного времени, специально отведенного учебным планом, и должен быть представлен в виде завершенного учебного исследования или разработанного проекта: информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского, инженерного.

Индивидуальный проект вызывает вполне заслуженный интерес со стороны педагогической науки и практики и является дидактическим средством образования.

В научных трудах В.Д. Симоненко под проектной деятельностью понимается деятельность, в основе которой лежит активизация познавательной и практических составляющих, в результате которых школьник производит продукт, обладающий субъективной (иногда объективной) новизной [3].

Для подтверждения гипотезы нами был проведен опрос среди обучающихся 10–11 классов ГБОУ РО «Таганрогский педагогический лицей-интернат». Лицеисты в течение учебного года проходили подготовку к защите проектных работ в рамках предмета «Индивидуальный проект» и работали над личным исследованием/проектом под руководством руководителя-педагога.

На первом этапе знакомства с учебной дисциплиной подростки отнеслись с настороженностью к совокупности предлагаемых тем, так как не осознавали практической стороны работы над проектной идеей. В связи с тем, что до 10 класса обучающиеся сдавали пояснительные записки в форме доклада с приложением продукта деятельности, то знакомство с социальными и волонтерскими проектами вызвало некоторое удивление и интерес со стороны подростков. Соединение теоретической и практической части работы над проектом позволили улучшить навыки коммуникации, научиться выполнять самостоятельный поиск полезной информации, а также получить опыт самостоятельной работы и работы в группе.

Опрошенными было отмечено, что вовлечение в практическую деятельность реализации проектных идей заставила подростков чувствовать себя «нужными», влиять на проблемную ситуацию, используя методы «мозгового штурма» и «наблюдения в потоке». В результате удалось вовлечь даже самых пассивных обучающихся в реализацию проектных наработок.

И.В. Несветайло в своем исследовании отмечает, что практика работы над проектно-исследовательской деятельностью показала, что в ней нет неуспевающих детей. Успех, интерес, радость, возможность проявить себя, в независимости от успеваемости – результат данного вида обучения [2].

Но, опрошенные также отметили, что приобретенные навыки прямо влияют на успешность и в других учебных предметах. Так, обучающаяся Елизавета И. отметила, что темы, посвященные ораторскому мастерству в рамках защиты проектов, позволили развить уверенность в своих силах и улучшили успеваемость по всем дисциплинам в рамках устных форм работы.

В результате анализа научных исследований и полученных данных опроса лицеистов можно сделать вывод, что широкий спектр навыков, приобретённых в рамках вовлечения подростков в проектную деятельность, позволяет предотвратить факторы, затрудняющие социальное приспособление индивида.

Гипотеза, поставленная в начале исследования, подтверждается не только данными, полученными в ходе работы, но и большим количеством достижений обучающихся в рамках конференций, защит проектных работ и участием в массовых городских мероприятиях. Вовлечение подростков в социальную проблематику выступает фактором профилактики асоциального поведения, позволяет привлечь внимание подростков на уязвимые сферы жизни общества, тем самым развивает чувство гражданской ответственности. Формирование навыков коммуникативной деятельности, критического мышления, способности к иннова-

ционной, аналитической, творческой, интеллектуальной работе через проект – позволяет создать для подростка «ситуацию успеха».

Библиографический список

1. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 № 24480).
2. Несветайло, И. В. Учебно-исследовательская и проектная деятельность как одно из важнейших средств повышения мотивации и эффективности учебной деятельности / И.В. Несветайло // Научный альманах. – 2022. – № 7–1(93). – С. 60–63.
3. Симоненко, В.Д. Творческие проекты учащихся 5-9 классов общеобразовательных школ. Книга для учителя / под ред. В.Д. Симоненко. ИМЦ «Технология». – Брянск, 1996. – 238.
4. Шпак Л.Л. Социальная дезадаптация: признаки, механизмы, уровни // Социологические исследования (СоцИс). – 2011. – № 3. – С. 50–55.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ШКОЛЕ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Кобышева Лариса Илларионовна,

канд. психол. наук, доцент,

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

г. Таганрог

Аннотация. В статье дано определение понятию «делинквентный», выделены особенности подросткового возраста, охарактеризованы основные направления работы педагога-психолога с делинквентными подростками.

Ключевые слова: подросток, делинквентность, социальный контроль, социально-педагогическая поддержка, психологическое консультирование.

MAIN DIRECTIONS, FORMS AND METHODS OF PSYCHO-PROPHYLACTIC WORK OF A PSYCHOLOGIST TEACHER IN A SCHOOL WITH DELINQUENT TEENAGERS

Kobysheva Larisa I.,

Candidate of pedagogical Sciences,

associate Professor,

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)

FGBOU VO "RGEU (RINH)",

Taganrog

Abstract. The article defines the concept of "delinquent", highlights the features of adolescence, describes the main areas of work of a teacher-psychologist with delinquent adolescents.

Key words: adolescent, delinquency, social control, social and pedagogical support, psychological counseling.

Делинквентное (асоциальное) поведение является крайним вариантом девиантного (отклоняющегося) поведения, то есть не соответствующего общественным нормам. Известный социолог И.С. Кон, уточняя определение данного понятия, рассматривает его как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры и морали [6]. Девиантное поведение резко негативно оценивается окружающими, наносит ущерб, как самому его носителю, так и другим людям, зачастую постоянно повторяется. В зависимости от направленности выделяют такие виды девиантного поведения, как деструктивное (агрессия, хулиганство, вандализм и др.) и аутодеструктивное (самоагрессия).

Подростковый период – важнейший этап жизни, во многом определяющий последующую судьбу человека. С одной стороны – путь к реальной взрослости, когда человек принимает на себя ответственность за свою жизнь, понимает смысл собственного бытия, ощущает радость жизни. С другой – к взрослости иллюзорной, инфантильной или асоциальной с множеством проблем.

Подростковый возраст обычно характеризуют как переломный, переходный, сенситивный и критический. Согласно взглядам Л.С. Выготского, подростковый возраст – это самый неустойчивый и изменчивый период. Ст. Холл в силу парадоксальности, амбивалентности и ряда противоречий в настроении и поведении подростка по праву назвал это периодом «бури и натиска».

Ведущими возрастными новообразованиями подростничества выступают чувство взрослости и стремление к самоутверждению. Процессы взросления могут протекать болезненно – через преодоление комплекса неполноценности, реализацию многочисленных психологических защит, в числе которых – агрессия, аффективное реагирование. Значительная часть психологических осложнений взросления представляет собой отклонение от нормы, а не симптом нервно-психического заболевания. Подростки зачастую проявляют такие качества, связанные с неустойчивостью формирующейся психики, как конформность, эмоциональная нестабильность, неадекватно завышенная или заниженная самооценка, обидчивость.

Подростки склонны поддаваться внешним влияниям, следовать социокультурным нормам. Попадая в социально неблагоприятную среду, они разделяют культ силы и храбрости, превратно понимаемый как право сильного подавлять других, утверждать свое превосходство путем агрессии, издевательств, унижений [5].

По данным А.Е. Личко, делинквентное поведение, проявляющееся в прогулах, мелком воровстве, драках, хулиганстве, отмечается у 40% подростков, наблюдавшихся по поводу нервно-психических нарушений без психоза, главным образом, при психопатиях, акцентуациях характера [7]. Противоправное поведение школьников чаще всего выражается в агрессивности и присвоении чужого [8].

В настоящее время в образовательных и социальных учреждениях осуществляется перестройка воспитательно-профилактической работы с делинквентными подростками, предполагающая переход от «карательной» системы профилактики с усиленным социальным контролем и применением мер общест-

венно-административного и уголовного наказания к охранно-защитной профилактике, подразумевающей социально-педагогическую, психолого-педагогическую, медико-психологическую, социально-правовую поддержку, социально-педагогическую помощь трудным семьям.

Социально-педагогическая поддержка включает организацию специализированных социально-педагогических центров, ориентированных на создание условий труда и отдыха подрастающего поколения, обеспечение воспитывающей социальной среды.

Психолого-педагогическая и медико-психологическая поддержка предусматривает проведение диагностических исследований, консультативную и лекционно-просветительскую работу с родителями трудных подростков, участие специалистов в разрешении конфликтных ситуаций, работу телефона доверия, психокоррекционную помощь при девиантном поведении подростков, коррекцию неблагоприятных стилей родительского воспитания. В случае возникновения в семьях критических ситуаций помощь оказывают социальные приюты и реабилитационные центры, что является мерой профилактики бродяжничества, суицидов, краж, побегов подростков из дому.

Охранно-защитная ориентация профилактической работы включает определенное управленческое, правовое, кадровое обеспечение.

Управленческое обеспечение направлено на координацию профилактической работы, осуществляемой разными социальными институтами и учреждениями. Задачам социальной защиты семьи посвящена работа специальных отделов муниципальных органов, в штате которых работают юристы, социальные работники, врачи, социальные педагоги, клинические психологи. Правовое обеспечение предусматривает определение эффективных правовых механизмов, способствующих защите прав личности, охране здоровья, усовершенствование судебно-пенитенциарной работы с несовершеннолетними делинквентами. Кадровое обеспечение связано с подготовкой специалистов по социальной работе, социальной педагогике, практической психологии для работы с подростками группы риска [2].

Диагностическое направление работы превентивной службы предполагают характеристику нервно-психического здоровья подростков, выявление потребности в медицинской и психоневрологической помощи, диагностику уровня интеллектуального и личностного развития, фиксацию (при наличии) дефектов в развитии, дисгармоничных вариантов становления личности, дезадаптации, акцентуаций характера, неврозов, психопатий. Выявляются также сильные стороны личности, на которые будет осуществляться опора в психопрофилактической работе. Особое внимание при психодиагностике уделяется наличию у обследуемых подростков симптомов тревожности, негативистической демонстративности, агрессивности, неадекватного уровня притязаний, ведущих к дезадаптации.

Коррекционно-развивающее направление работы социального педагога и педагога-психолога предусматривает выявление неблагополучия в системе социальных связей подростка и оптимизацию социальной ситуации, изменение неадекватной педагогической позиции родителей и воспитателей подростка,

преодоление деструктивных конфликтов. Актуальна коррекция низкостатусного положения подростка в школьном коллективе. Важным аспектом коррекционной работы является консультативная помощь педагога-психолога учителям и родителям, актуализирующая адекватный учет гендерных, возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Коррекционная работа педагога-психолога, проводимая как с подростками, так и с родителями, может осуществляться в групповой и индивидуальной форме. Реализуется коррекция через проведение социально-психологического тренинга, консультаций, психотерапевтических занятий [3].

Подростки с девиантным и делинквентным поведением состоят на внутришкольном учете. На них заводится социально-педагогическая карта сопровождения, в которой фиксируются данные: о семье подростка, особенностях семейного воспитания, индивидуальных и личностных особенностях. Обозначаются мотивы поведенческих девиаций, особенности ценностно-смысловой сферы и убеждений подростка.

В случае совершения противоправных деяний, на подростка заводится личное дело, в котором содержится информация о факте правонарушения и вероятных вариантах делинквентного поведения (кражи, драки, вандализм, хулиганств и др.), программа индивидуального социально-педагогического и психолого-педагогического сопровождения, дневник наблюдений за подростком, включающий данные о воспитательных и коррекционных мероприятиях, их влиянии на подростка [4].

Психокоррекционные упражнения, включаемые в программы работы с подростками-делинквентами, ориентированы на формирование коммуникативных умений, коррекцию уровня притязаний, повышение и стабилизацию самооценки, формирование уверенности в себе, в частности, - на приобретение навыков уверенного отказа, что важно для противодействия подростка негативному влиянию асоциальных микрогрупп. Тренинговые программы личностного роста нацелены также на приобретение подростком стрессоустойчивости, фрустрационной толерантности, развитие самосознания, формирование адекватных полоролевых стереотипов поведения. Наряду с перечисленными задачами, в ходе тренинга могут проводиться профориентационные мероприятия, осуществляться меры по развитию социально-бытовых навыков, подготовке к семейной жизни, формированию критической позиции при оценке поступков других людей, формированию навыков безопасного поведения).

Эффективность работы педагога-психолога по профилактике и преодолению делинквентного поведения предполагает учет всей системы десоциализирующих факторов, в частности, – особенностей физического и психического развития, взаимообусловленности компонентов направленности личности, положительных и отрицательных ценностных ориентиров. Важно синхронизировать работу по изучению и профилактике поведенческих девиаций и определению путей позитивного развития личности подростка, его духовному и нравственному воспитанию. При этом консультативная помощь, профилактическая работа, воспитательные воздействия на подростка сочетаются с психологической и социальной работой с его семьей.

Содержание профилактической работы подразумевает наряду с исправительно-корректирующим влиянием управление перевоспитанием личности, воздействие школьного коллектива, общественности, педагогов с целью исправления убеждений подростка и его деструктивного отношения к социальным объектам и явлениям, освоения навыков и привычек социально одобряемого поведения, развития эмоционально-волевой сферы личности, коррекции мотивов, интересов, склонностей. Кроме того, профилактика нацелена на ликвидацию неблагоприятных влияний социальной среды, всемерную реализацию ее воспитывающего потенциала. Эффективность профилактической деятельности педагога психолога обеспечивается единством четырех компонентов: формирование нравственного сознания; приобретение навыков и привычек позитивного поведения; актуализация волевой саморегуляции подростка, обеспечивающей противостояние антиобщественным влияниям; оздоровление социальной среды.

В индивидуальной и групповой психопрофилактической работе с подростками широко используются методы стимулирования (соревнование, поощрение, одобрение, похвала, демонстрация доверия, вынесение благодарности, награждение), а также методы торможения (разъяснительная психотерапия, критический разбор ситуаций, порицание). Поощрение применяется, прежде всего, в отношении тех поступков, которые предполагают проявление сдержанности, усидчивости, терпения, трудолюбия.

Методы торможения подразумевают предупредительные меры, опережающее высказывание требований, осуждение делинквентного поведения, порицание неадекватных социальным нормам действий. Требования к нормативному поведению должны предъявляться в сочетании с инструктивными указаниями, конкретизирующими норму и содержащими информацию о том, как следует поступать в дальнейшем. В психокоррекционной практике важно формировать у подростка способность и привычку к саморегуляции. В частности, полезно формировать навыки саморегуляции, торможения неадекватного поведения в ситуациях споров и конфликтов, проигрываемых в групповой психокоррекции. При этом важно, чтобы факты торможения поощрялись группой, получали поддержку коллектива. Общественная поддержка проявлений волевой саморегуляции крайне необходима также в обыденной жизни, о чем психолог дает рекомендации педагогом на индивидуальных и групповых консультациях.

Функции, реализуемые при использовании методов торможения, заключаются в осознании подростком собственных недостатков, формировании интолерантности к ним, актуализации механизмов личностной саморегуляции.

В процессе перевоспитания подростков реализуется деятельностный подход: практика саморегуляции приобретает в таких видах деятельности, как учебная, общественно-полезная, трудовая спортивная, художественно-эстетическая, а также в процессе коммуникации со взрослыми и сверстниками. Важно, чтобы выполняемые виды деятельности приносили подростку удовлетворение от самого процесса и достижения намеченного результата, чтобы сам подросток был активным соучастником коллективных видов деятельности.

Внеклассная работа с подростками должна быть организована таким образом, чтобы она удовлетворяла интересам и потребностям подростка, способствовала реализации его способностей и личностного потенциала в целом, оценивалась педагогом и сверстниками, актуализировала рефлексию самого подростка, способствовала оптимизации его взаимоотношений с другими ребятами и выбору приемлемых вариантов поведения.

Разные виды деятельности, в которые включен подросток во внеурочной работе, реализуют систему воспитательных воздействий. Так, в процессе общественно-полезной и трудовой деятельности формируется ценностное отношение к труду, трудолюбие, ответственность, организованность, предприимчивость, целеустремленность, терпение, выдержка [1]. Художественно-эстетическая деятельность способствует применению подростком категорий прекрасного и безобразного не только в отношении произведений искусства, но также применительно к оценке явлений окружающей действительности, в том числе – поступков, взаимоотношений между людьми, помогает неприятию любых проявлений низменного, социально уродливого. Нравственно-правовая деятельность необходима для осмысления подростком социальных норм и правил поведения, следования конвенциональным нормам.

Реализация потенциала воспитательной работы школы в работе с делинквентными подростками будет более эффективной при условии соответствующей педагогической инструментальной подготовки, что может быть достигнуто с учетом данных психодиагностики, рекомендаций педагога-психолога, а также прогресса, достигнутого в ходе психокоррекции.

Библиографический список

1. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников / под ред. проф. А.Л. Гройсмана: 4. изд. – М.: Магистр, 1999. – 95 с.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Консорциум «Социал. здоровье России», 1993. – 198 с.
3. Гонеев А.Д. Профилактика и педагогическая коррекция отклоняющегося поведения подростков. – Белгород: Изд-во Белгород. строит. колледжа, 1998. – 135 с.
4. Дмитриев М.Г. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков / М.Г. Дмитриев, В.Г. Белов, Ю.А. Парфенов. – СПб.: ЗАО «ПОНИ», 2010. – 316 с.
5. Заика Е.В. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением / Е.В. Заика Н.П. Крейдун А.С. Янчина // Вопросы психологии. – 2010. – № 4. – С. 83–91.
6. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980. – 191 с.
7. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков: 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина: Ленингр. отд., 1983. – 255 с.
8. Стурова М.П. Девиантное поведение несовершеннолетних как педагогическая проблема / М.П. Стурова, В.И. Силенков // Педагогика. – 1999. – №7. – С. 38–41.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Проценко Ирина Игоревна,
магистрант,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
г. Таганрог

Аннотация. В статье выявляются психолого-педагогические основы нравственного воспитания подростков. Кроме того, автор анализирует специфику направленности нравственного воспитания подростков с дезадаптацией.

Ключевые слова: нравственное воспитание, особенности подросткового возраста, дезадаптация, дезадаптированные подростки.

MORAL EDUCATION OF ADOLESCENTS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

Protsenko Irina I.,
master student,
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
FGBOU VO "RGEU (RINH)",
Taganrog

Abstract. The article reveals the psychological and pedagogical foundations of the moral education of adolescents. In addition, the author analyzes the specifics of the orientation of the moral education of adolescents with maladaptation.

Key words: moral education, features of adolescence, maladaptation, maladjusted adolescents.

Нравственное воспитание – непрерывный процесс, он начинается с рождения человека и продолжается всю жизнь, направлен на овладение людьми правилами и нормами поведения. Проблема духовно-нравственного воспитания личности всегда была одной из актуальных, а в современных условиях она приобретает особое значение. В настоящее время Россия переживает один из непростых исторических периодов. И самая большая опасность, подстерегающая наше общество сегодня в разрушении личности.

Нравственное воспитание подростка является необходимым условием и средством развития его морального облика, способствует становлению его нравственности как базового свойства личности, регулирует его поведение и деятельность.

Подчеркивая значимость и приоритет нравственного воспитания личности, доктор педагогических наук О.С. Газман писал: «Воспитание по существу берет на себя в качестве ведущей (а может быть и единственной) задачи – морально-волевой, нравственный, общественный аспект поведения человека [3, 16].

Мы разделяем точку зрения Л.С. Выготского, отмечавшего в свое время, что «нравственное воспитание, как педагогическая категория, должно быть обязательным атрибутом каждого человека, поскольку его необходимо внедрять в общую поведенческую стратегию. Абсолютно лишним является морализация, назидание. Акцентировать внимание необходимо на ненасилие и свободу выбора подростком социальных моделей поведения. Ошибкой является внимание к наказанию, его последствиям, поскольку не совершающий деструктивных конфликтов и поступков человек не по велению совести, а из-за страха наказания может рассматриваться таким же безнравственным, как и преступивший моральные нормы [2, 256].

По мнению В.Т. Чепикова, нравственная воспитанность личности представлена нравственными мотивами, нравственными аттитюдами и нравственными привычками. Эти составляющие детерминируют переход от интериоризации к экстериоризации, когда представление о нравственной воспитанности личности подтверждается ее поведенческой стратегией [6, 23].

Итогом процесса воспитания является развитие нравственно-цельной личности, в целостности ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения.

Анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме показывает, что краеугольным камнем всего процесса воспитания личности является ее нравственное воспитание.

По мнению С.А. Беличевой причиной девиантного поведения могут стать различные виды дезадаптации, характерные для подросткового возраста. Исследователь выделяет такие виды дезадаптации как патогенная, психосоциальная и социальная дезадаптация подростков, представленная двумя стадиями развития: педагогическая и социальная запущенность [1, 33].

Следовательно, содержание воспитания, в том числе и дезадаптированных подростков, должно быть ценностным, то есть нравственным, все остальное составляет содержание обучения.

Процесс нравственного воспитания развивающейся личности предполагает «развитие нравственного сознания подростка, субъективной движущей силой которого является нравственное мышление как постоянный процесс накопления и осмысления нравственных отношений, состояний нравственных фактов, ситуаций и их анализ, принятие нравственных решений, ответственных выборов и поступков» [4, 66].

Нравственное воспитание – это «целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали».

Ядром нравственного воспитания подростка является его нравственность как «личностная характеристика, объединяющей такие качества, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующих индивидуальное поведение человека» [4].

Совместная деятельность способствует выработке необходимых навыков социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, развивает коммуникативные и поведенческие навыки. Кроме того, осознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи, удовлетворенность от успеха дает девиантному подростку чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости, развивает его самоуважение.

С.А. Рубинштейн отмечает, что «добиться успеха в борьбе с дурными и слабыми сторонами» человека можно вернее всего, нащупав его сильные стороны – те силы в нем, которые при надлежащем их направлении могут быть обращены на благую цель... Вступая в борьбу с недостатками человека, надо искать себе союзников в нем самом» [5, 138].

Поэтому в процессе перевоспитания важно побудить «трудного» подростка задуматься над собой и оценить себя. Самопознание способствует самораскрытию, открытию в себе сильных сторон, то есть таких качеств, навыков, стремлений, которые дают чувство внутренней устойчивости и доверия самому себе, изучения возможности использования своих положительных сторон в деятельности и общении со сверстниками.

Библиографический список

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Консорциум, 1993. – 197 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 440 с.
3. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы. – М., 2015.
4. Григорович Л.А. Педагогика и психология. – М.: Гардарики, 2006. – 480 с.
5. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии // Педагогика. – 1989. – № 8. – С. 138.
6. Чепиков В.Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников: учебно-методическое пособие. – Гродно, 2017. – 300 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Резниченко Маргарита Александровна,
магистрант,
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

Аннотация. В статье рассмотрены условия преодоления подростковых конфликтов с учетом ситуативных и психологических причин их возникновения. Анализируются общие правила разрешения конфликтов, техники эффективного говорения и слушания, техника эффективного посредничества применительно к работе с подростками.

Ключевые слова: подросток, конфликт, профилактика конфликтов, преодоление конфликтов.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR OVERCOMING CONFLICTS IN THE TEENAGE ENVIRONMENT

Reznichenko Margarita A.,

master student,

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)

FGBOU VO "RGEU (RINH)",

Taganrog

Abstract. The article discusses the conditions for overcoming teenage conflicts, taking into account the situational and psychological causes of their occurrence. The general rules of conflict resolution, effective speaking and listening techniques, effective mediation techniques in relation to work with adolescents are analyzed.

Key words: adolescent, conflict, conflict prevention, overcoming of conflicts.

Преодоление конфликтов, возникающих в подростковой среде, предполагает учет ситуативных и психологических факторов их проявления. В числе факторов, обуславливающих ситуацию манифестации конфликтов подростков можно выделить такие, как разнонаправленность целей участников конфликта, наличие разногласий, образование противоборствующих микрогрупп, эгоистическое поведение с пренебрежением интересов противоположной стороны, борьба за лидерство [4; 8; 11]. В числе психологических факторов возникновения конфликтов в подростковой среде можно выделить возрастные особенности подростков, такие как аффективность, склонность к поляризации оценок, обостренное чувство справедливости, группирование со сверстниками, имеющими подчас радикальные взгляды, а также некоторые индивидуальные особенности подростков: акцентуации характера (эпилептоидная, параноидальная, истероидная, конформная), эгоцентризм, болезненное стремление к самоутверждению, низкий уровень эмпатии [3; 6; 7; 9].

Разрешение возникающих конфликтных ситуаций возможно, если участники конфликта попытаются прояснить конкретные обстоятельства зарождения конфликта, мнения и претензии сторон, обратятся к поиску решения, которое удовлетворяло бы конфликтующие стороны. Даже сам факт обсуждения выступает условием разрешения конфликта, поскольку он позволяет существенно ослабить возникшее психологическое напряжение сторон. Разрешение конфликта предполагает, что стороны должны сначала отметить положительное в позиции соперника, только после этого высказать критические суждения, а потом снова подчеркнуть позитивные аспекты оппонента (правило «сэндвича») [4].

Если в разрешении конфликта участвует посредник (педагог или авторитетный член группы), ему необходимо при разборе конфликтной ситуации соблюдать нейтралитет и выделить негативные аспекты в позициях обеих сторон конфликта. Посредник помогает участникам конфликта разрядить напряженную атмосферу общения, выслушать друг друга и в процессе управляемого общения осуществить прямой диалог. Посреднику необходимо позаботиться, чтобы диалог конфликтующих сторон реализовался в соответствии гибкой мо-

делью «Взрослый – Взрослый» (по Э. Берну [1]), без перехода на конфликтно-генную трансакцию «Родитель – Родитель», когда обе стороны стремятся почуять друг друга, доказывая свою правоту.

Для преодоления конфликта эффективна диалогическая технология, описанная Г. Дьяконовым [2, 27–30], предполагающая, в частности, эффективное говорение и слушание. Говорящему при обсуждении конфликтной ситуации рекомендуется рефлексировать спорные моменты, соблюдая корректность и рассматривая только факты, избегая субъективных интерпретаций участников. Позиция говорящего должна быть основана на признании равных прав сторон в споре, демонстрации уважения к оппоненту, искреннем раскрытии чувств и ожиданий поддерживаемой им стороны. Со стороны говорящего недопустимо домысливать мотивы оппонента, высказывать обвинения, оценку личности (а не действий) оппонента, допускать генерализованные обобщения в суждениях об оппоненте («он всегда так поступает», «он никогда не может ...» и т. п.). При эффективном слушании следует проявлять терпение и эмпатию, рефлексировать переживания оппонента, демонстрируя их понимание, доброжелательно задавать оппоненту вопросы, позволяющие лучше понять его позицию, выделять общие моменты в позиции сторон конфликта.

В работе педагога-психолога по профилактике и преодолению подростковых конфликтов целесообразно проводить диагностические исследования с целью выявления психологических причин возможных конфликтов: социометрическое обследование классных коллективов; диагностику акцентуаций характера [9] и характерологических типов [7]; выявление типичных стратегий поведения в конфликтных ситуациях [10]. С учетом выявленных психологических проблем целесообразны проведение консультаций с классным руководителем и профилактических бесед с подростками по предупреждению конфликтов [12], реализация функции посредника при анализе возникающих конфликтных ситуаций в подростковой среде.

В литературе [2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 11 и др.] приводятся практические рекомендации для педагогов по учету индивидуальных особенностей подростков, которые необходимо учитывать в работе по профилактике и преодолению деструктивных конфликтов в подростковой среде. Следование этим рекомендациям позволит нивелировать потенциально конфликтные проявления в поведении подростков, ориентировать их на реализацию стратегии сотрудничества и взаимного учета интересов оппонента в сложных обстоятельствах, способных привести к конфликтам.

Библиографический список

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: пер. с англ. / общ. ред. М.С. Мацковского. – СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.
2. Дьяконов Г. Диалогические аспекты теории и технологии разрешения педагогических конфликтов // Детский психолог. – 1995. – № 10. – С. 24–35.
3. Ефремова О.И. Из опыта психолого-педагогического консультирования по проблемам дезадаптации детей и подростков // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – 2010. – № 2. – С. 127–131.

4. Ефремова О.И. Предупреждение и преодоление межличностных конфликтов подростков в туристской группе [Электронный ресурс] / О.И. Ефремова, М.А. Темченко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2021. – № 1. Гуманитарные науки. – С. 21–33. Режим доступа: <http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi> [Дата обращения: 17.12.2022].
5. Зайдуллина Г.Г. Девиантное поведение подростков и условия его социально-педагогической профилактики и коррекции. – М.: Наука, 2011. – 159 с.
6. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. – Минск: Беларусь, 1998. – 207с.
7. Маталина, Т.В. Методика экспресс-диагностики характерологических особенностей личности // Детский психолог. – 1995. – № 8. – С. 44–56.
8. Молодцова, Т.Д. Психолого-педагогические факторы возникновения, предупреждения и преодоления ситуативной дезадаптации детей и подростков в детских оздоровительных центрах / Т.Д. Молодцова, О.И. Ефремова, В.Н. Варакин и др. / под. ред. Т.Д. Молодцовой, О.И. Ефремовой. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2010. – 211 с.
9. Прутченков, А.С. Эй ты, параноик !!! (О пситотипах личности, о диагностике акцентуаций характера детей и психологической помощи им) / А.С. Прутченков, А.А. Сиялов. – М.: Новая школа, 1994. – 64 с.
10. Тест описания поведения К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной) // Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина: в 2 т. – М., 2001. – Т. 2. – С. 69–77.
11. Чельшева, И.В. Психолого-педагогические аспекты адаптации и общения детей и подростков во временных коллективах детского оздоровительного центра / И.В. Чельшева, О.И. Ефремова. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 195 с.
12. Шаповалова, В.С. Организация профессиональной деятельности психолого-педагогического направления / В.С. Шаповалова, О.И. Ефремова. Часть 2. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 120 с.

ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ: ПРИЧИНЫ И СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Хазов Андрей Юрьевич,

канд. эконом. наук, доцент,

Алатырский филиал

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет

имени И.Н. Ульянова»,

г. Алатырь;

Жидяева Татьяна Павловна,

ст. преподаватель,

Алатырский филиал

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет

имени И.Н. Ульянова»,

г. Алатырь;

Лукишин Александр Владимирович,

канд. эконом. наук, доцент, доцент

Алатырский филиал

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет

имени И.Н. Ульянова»,

г. Алатырь

Аннотация. В статье раскрываются причины школьной дезадаптации и представлены способы ее преодоления. В качестве общих причин дезадаптации названы такие факторы, как плохая успеваемость, низкая самооценка и негативное отношение к школе. В качестве потенциальных решений для преодоления школьной дезадаптации обсуждаются эффективные меры вмешательства, такие как консультирование, привлечение родителей и поддержка учителей. Устранение причин и эффективное вмешательство могут способствовать академическому и социальному успеху и предотвратить долгосрочные негативные последствия, связанные со школьной дезадаптацией.

Ключевые слова: дезадаптация, учащийся, школа, причины, пути преодоления, успеваемость, самооценка

SCHOOL MALADAPTATION: CAUSES AND WAYS TO OVERCOME IT

Khazov Andrey Yu.,

Candidate of Economics, Associate Professor

Alatyr Branch of the I.N. Ulyanov Chuvash State University,

Alatyr;

Zhidyayeva Tatiana P.,

senior lecturer,

Alatyr Branch of the I.N. Ulyanov Chuvash State University,

Alatyr;

Lukishin Alexander V.,

Candidate of Economics, Associate Professor, Associate Professor

Alatyr branch of the Chuvash State University named after I.N. Ulyanov,

Alatyr

Abstract. The article reveals the causes of school maladaptation and presents ways to overcome it. Factors such as poor academic performance, low self-esteem and negative attitude to school are mentioned as common causes of maladjustment. Effective interventions such as counseling, parent involvement, and teacher support are discussed as potential solutions to overcome school maladjustment. Elimination of causes and effective intervention can contribute to academic and social success and prevent long-term negative consequences associated with school maladaptation.

Key words: maladaptation, student, school, causes, ways of overcoming

Школьная дезадаптация – распространенная проблема, которая негативно влияет на академическое и социальное развитие учащихся.

Школьная дезадаптация – это явление, которое возникает, когда ученик не соответствует академическим и социальным ожиданиям своей образовательной среды [2]. Дезадаптация связана с плохой успеваемостью, низкой самооценкой и негативным отношением к школе. Это распространенная проблема, которая может привести к долгосрочным негативным последствиям, поэтому очень важно понять причины школьной дезадаптации и определить эффективные меры по ее преодолению.

Ниже перечислены некоторые из распространенных проблем, возникающих в результате школьной дезадаптации:

Плохая успеваемость. Школьная дезадаптация может привести к плохой успеваемости, что может повлиять на будущие карьерные перспективы учени-

ка. Учащиеся, испытывающие трудности в учебе, могут не полностью раскрыть свой потенциал и упустить возможность получить высшее образование или хорошо оплачиваемую работу.

Снижение социальных навыков. Школьная дезадаптация может также привести к снижению социальных навыков, что может затруднить приобретение друзей и взаимодействие со сверстниками. Это может привести к социальной изоляции и еще больше усугубить чувство низкой самооценки и тревоги [5, 171].

Проблемы с психическим здоровьем. Школьная дезадаптация может также способствовать возникновению проблем с психическим здоровьем, таких как депрессия и тревожность. Учащиеся, которые испытывают трудности в учебе или социальном плане, могут испытывать чувство безнадежности и никчемности, что может привести к проблемам с психическим здоровьем, которые могут сохраняться и во взрослой жизни.

Поведенческие проблемы. Школьная дезадаптация может также привести к поведенческим проблемам, таким как прогулы и правонарушения. Учащиеся, которые чувствуют себя оторванными от школы, могут прибегать к рискованному поведению, чтобы справиться со своими негативными эмоциями.

Отчисление из школы. Школьная дезадаптация может в конечном итоге привести к отчислению из школы, что может иметь значительные долгосрочные последствия для будущего ученика. Отчисление из школы связано с более низким уровнем занятости, более низкой заработной платой и более высокой вероятностью участия в преступной деятельности.

Существует несколько причин школьной дезадаптации, включая плохую успеваемость, низкую самооценку, негативное отношение к школе и социальную изоляцию. Плохая успеваемость является распространенной причиной школьной дезадаптации. Учащиеся, испытывающие трудности в учебе, могут испытывать разочарование, низкую самооценку и снижение мотивации к обучению. Эти чувства могут привести к дальнейшим академическим трудностям и даже к отчислению из школы. Низкая самооценка также является фактором, способствующим школьной дезадаптации. Учащиеся с низкой самооценкой могут чувствовать себя ниже своих сверстников и не иметь уверенности в себе для участия в школьных мероприятиях, что может привести к отстранению от учебы и снижению успеваемости.

Негативное отношение к школе – еще один фактор, который может способствовать школьной дезадаптации. Ученики, которым не нравится школа, могут отказаться от учебы и не соответствовать академическим и социальным ожиданиям [3, 16]. У них также может сформироваться негативное отношение к авторитетным фигурам, таким как учителя, что может привести к дисциплинарным проблемам и дальнейшим трудностям в учебе. Наконец, социальная изоляция также может способствовать школьной дезадаптации. Учащиеся, которые чувствуют себя оторванными от своих сверстников, могут испытывать недостаток социальной поддержки и не получать необходимых поощрений для достижения успеха в школе.

Существует несколько способов преодоления школьной дезадаптации. Консультации – это потенциальное решение, которое может предоставить учащимся необходимые инструменты для преодоления академических и социальных проблем [4, 71]. Консультации могут помочь учащимся выработать позитивные стратегии преодоления трудностей, повысить их самооценку и решить основные проблемы психического здоровья, которые могут способствовать школьной дезадаптации.

Участие родителей также очень важно для преодоления школьной дезадаптации. Родители могут оказывать эмоциональную поддержку, следить за успеваемостью ребенка и способствовать формированию позитивного отношения к школе. Они также могут совместно с учителями разработать стратегии поддержки академического и социального развития своего ребенка.

Поддержка учителей также имеет решающее значение для преодоления школьной дезадаптации. Учителя могут выявить учащихся, испытывающих трудности, и обеспечить целенаправленное вмешательство, например, дополнительную академическую помощь, социальную поддержку и позитивную обратную связь. Учителя также могут создать позитивную и благоприятную учебную среду, способствующую академическим и социальным успехам.

Наконец, поддержка сверстников также может быть эффективной в преодолении школьной дезадаптации. Поддержка сверстников может обеспечить учащимся социальные связи и способствовать позитивному отношению к школе. Программы поддержки сверстников могут включать такие мероприятия, как групповая работа, наставничество и общественные мероприятия [1, 15].

Школьная дезадаптация – распространенная проблема, которая негативно влияет на академическое и социальное развитие учащихся. Причинами школьной дезадаптации являются плохая успеваемость, низкая самооценка, негативное отношение к школе и социальная изоляция. Эффективные меры вмешательства, такие как консультирование, привлечение родителей, поддержка учителей и сверстников, могут помочь преодолеть школьную дезадаптацию. Устранение причин и эффективное вмешательство могут способствовать академическому и социальному успеху и предотвратить долгосрочные негативные последствия, связанные со школьной дезадаптацией. Важно, чтобы педагоги, родители и учащиеся осознали важность преодоления школьной дезадаптации и совместно работали над созданием позитивной и благоприятной учебной среды.

Библиографический список

1. Ахмедханова Р.А. Профилактика школьной дезадаптации // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 т., Тамбов, 30 мая 2015 года.– Тамбов: ООО "Консалтинговая компания Юком", 2015. – Т. 7. – С. 15–16.
2. Борисова Е.Ю. Системный подход к профилактике школьной дезадаптации: специальность 19.00.07 "Педагогическая психология": дисс. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Казань, 2000. – 201 с.
3. Медвецкая, А.О. Пути преодоления школьной дезадаптации детей младшего школьного возраста // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО "Донецкий национальный университет". – 2022. – Т. 2 – № 14–3. – С. 179–183.

4. Османова Г.А. Стойкая школьная дезадаптация и ее преодоление // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2010. – № 4(13). – С. 68–73.
5. Ромахова, И. В. Причины дезадаптации в младшем школьном возрасте // Инновации в современной науке: материалы VII Международного зимнего симпозиума, Таганрог, 27 февраля 2015 года / Центр научной мысли. – Таганрог: ООО "Издательство "Спутник+", 2015. – С. 171–174.

ПРИЧИНЫ И СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Шаповалова Виталия Станиславовна,

канд. пед. наук, доцент,

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

г. Таганрог;

Тронева Мария Ивановна,

магистрант,

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

г. Таганрог

Аннотация. В статье рассматриваются особенности адаптации и причины дезадаптации детей раннего возраста к условиям пребывания в детском саду, а так же способы ее преодоления.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации.

REASONS AND WAYS TO OVERCOME THE MALADAPTATION TO THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION OF YOUNG CHILDREN

Shapovalova Vitaliya S.,

Ph.D., Associate Professor,

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)

FGBOU VO "RGEU (RINH)",

Taganrog;

Troneva Maria I.,

student,

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)

FGBOU VO "RGEU (RINH)",

Taganrog

Abstract. The article discusses the features of adaptation and causes of maladaptation of young children to the conditions of stay in kindergarten, as well as ways to overcome it.

Key words: adaptation, maladaptation of young children to the conditions of a preschool educational organization.

В настоящее время, как родители, так и воспитатели сталкиваются с проблемой адаптации детей к дошкольной образовательной организации (далее – ДОО).

В психологическом словаре термин «адаптация» означает «приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды» [9; 10].

Когда ребенок отделяется от семьи и идет в детский сад, жизнь взрослых и детей значительно меняется. Поступление ребенка в ДОО сопровождается новыми условиями в его жизни:

- незнакомым помещением, таящим в себе много неизвестного, а значит, и опасного;
- строгим режимом дня;
- отсутствием родителей в течение 9 и более часов;
- новыми требованиями к поведению;
- постоянным контактом со сверстниками;
- другим стилем общения.

Для адаптации к детскому саду потребуется какое-то время. И дети, и их родители должны приспособиться к новым жизненным обстоятельствам. Обычно время приспособления условно разделяют на три периода:

- острый;
- подострый;
- компенсаторный.

Самые серьезные трудности ожидают семью в острый период. Поведение ребенка в этот период очень тревожит его родителей, так как ребенок может капризничать, плохо есть и спать, он может быть агрессивным или подавленным, много и безутешно плачущим. Часто бывает, что ребенок как бы забывает многое из того, чему он научился: он хуже говорит, становится менее самостоятельным, чаще оказывается мокрой его постель, ребенок часто болеет. Родители в растерянности, и бывает, что их эмоциональная реакция на поведение ребенка только усугубляет ситуацию. Родители часто не могут помочь своему малышу потому, что сами нуждаются в помощи, не зная, как лучше поступить в новой ситуации. Требуется время, чтобы найти верное решение. Родителям приходится перестраивать привычный образ жизни, подстраиваться под режим детского сада. Для всех семей острый период адаптации к детскому саду индивидуален. Он может иметь разную длительность.

После преодоления трудностей поведение ребенка нормализуется, он возвращает утраченные в острый период достижения. Это – подострый период адаптации к детскому саду.

Его сменяет очень приятное время и для ребенка, и для родителей, и для воспитателей – период компенсации. Темп развития малыша ускоряется. Он

радует взрослых своими достижениями. В первую очередь, это возросшая самостоятельность, развитие речи, коммуникабельность. Малыш демонстрирует новые знания и умения. Ему нравится ходить в сад.

Применительно к длительности обычно говорят о четырех вариантах адаптации:

- легкая адаптация – семье требуется около месяца, чтобы приспособиться к новым условиям;
- адаптация средней тяжести – семья приспосабливается за два месяца;
- тяжелая адаптация – семье требуется три месяца;
- очень тяжелая адаптация – около полугода и более.

Как отмечают Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина, протекание периода адаптации детей раннего дошкольного возраста к ДОО напрямую зависит от определенных условий в ДОО, которые «условно можно разделить на три группы.

Первая группа связана с появлением в кругу общения ребенка нового взрослого – педагога, который предъявляет к ребенку новые требования.

Вторая группа условий связана с возникновением новой среды, не такой как дома.

Третья группа условий – это условия, связанные с появлением в детской среде новых детей и окружающих его взрослых» [10].

Во время адаптации могут возникнуть проблемы, если в этот период:

- не учитывается исходный уровень адаптации детей раннего возраста или при их исследовании выбраны неправильные значения;
- дается неверная оценка адаптации детей раннего возраста к меняющимся обстоятельствам.

С точки зрения В.Г. Алямовской, залогом успешной адаптации в ДОО являются следующие факторы:

- «– нормальная (полноценная) деятельность детского организма;
- особенности обменных процессов в детском организме;
- тип центральной нервной системы и тип темперамента;
- общее психологическое состояние детей при поступлении в дошкольную организацию: устойчивость эмоциональной сферы, возможность доверять другим людям, целеустремленность;
- стабильность центральной нервной системы при получении – информации» [1].

С помощью родителей дети намного быстрее приспосабливаются к меняющимся условиям.

Нарушение приспособительного поведения индивида в силу действий тех или иных внешних или внутренних причин: непосильных или несправедливых требований, чрезмерных нагрузок, трудностей и возникающего в ответ несогласия, сопротивления, самозащиты в психологии называется дезадаптацией.

А.С. Никифоров дезадаптацию обозначил как «невозможность адаптироваться к текущим условиям, изменяющимся ситуациям, возможностям. Обычно сопровождается вегетативными и невротическими реакциями» [7].

Дезадаптация ребенка к пребыванию в детском саду – это неспособность адаптироваться к условиям образовательной среды, взаимодействию и коммуникации с участниками образовательного процесса.

В.Н. Белкина утверждает, что проявление конкретных симптомов дезадаптации ребенка в ДОО напрямую зависит от типа его нервной системы [4]. К отклонениям поведения детей раннего возраста исследователи относят чрезмерную возбудимость, раздражительность, плаксивость, впечатлительность, нарушения сна и др. Медицина связывает это с неврозом. Под неврозом принято понимать «длительное стойкое функциональное расстройство нервной системы, возникающее вследствие отрицательных эмоций» [4, 26]. При неврозе никакого анатомического повреждения нервной системы не происходит. Ребенок, страдающий неврозом, нормально ориентируется в реальной действительности, может нести ответственность за принятые решения и свои действия.

Существует три основных вида неврозов: истерия, неврастения и невроз навязчивых состояний. Как свидетельствуют исследования, каждый из них возникает при определенной предрасположенности (тип темперамента), при ошибках в воспитании или типичных жизненных ситуациях, дезадаптации.

Детям с яркими проявлениями неврозов, как утверждают врачи, нужна не только медицинская помощь, но и психолого-педагогическая коррекция. Анализ природы данных явлений показал, что и невроз и дезадаптация представляют собой целую совокупность как внутренних, так и внешних признаков. При этом отклоняющееся поведение может быть признаком и одного, и другого. Кроме того, отклоняющееся поведение детей можно рассматривать и как самостоятельное явление.

Дезадаптация бывает патологической и не патологической, не патологическая ярко проявляется в кризисные периоды (кризис трех лет, подростковый кризис и т. д.), когда ребенок сопротивляется требованиям взрослого, считая их для себя неприемлемыми.

Дети, поведение которых отличается повышенной возбудимостью и активностью, проходят через первый этап адаптации с ярко выраженными проявлениями в поведении. Они, как правило, протестуют, проявляют психопатологические признаки в поведении. Данная реакция может помочь ребенку пройти через ситуацию стресса. Но, при ошибочном понимании педагогом поведения ребенка и дальнейших некорректных воспитательных методах со стороны взрослых, в конечном итоге у ребенка могут сформироваться патологические черты характера.

Для тех детей, чье поведение отличается повышенным страхом ко всему, заторможенностью, первый этап адаптации является депрессивным. Эти дети при посещении ДОО ведут себя достаточно спокойно, слушаются во всем воспитателя, внешне демонстрируют вполне благоприятное течение процесса адаптации. В то же время, таких детей достаточно сложно вовлечь в игру, при попытке взрослого найти к ребенку подход и привлечь его к общей деятельности в группе, ребенок остается пассивным, может отреагировать плачем или вообще отстраниться от сверстников в группе. В дальнейшем такое поведение может привести к отклоняющемуся поведению, потере навыков самообслужи-

вания, внезапной патологической привязанности к маме, беспричинному плачу и т. д. Явно выраженный протест против изменяющихся условий проявляется только дома и с запоздалой реакцией.

Б.С. Волков, в адаптационном периоде выделяет ложную адаптацию или псевдоадаптацию. На этом этапе поведение ребенка выглядит следующим образом: в привычных для него условиях он ведет себя уже достаточно адекватно, иногда проявляет активность во время интересных занятий, свободных игр предпочитает игру в одиночку, причем игра по времени непродолжительная и нестабильная. Ребенок пытается своеобразным способом приспособиться к новым для него условиям. Невротические проявления в поведении становятся более стабильными, фиксированными, что может проявляться в повышенной чувствительности, беспокойстве во время выполнения ритуальных действий, чрезмерной ранимости. Казалось бы, что депрессивное состояние у ребенка идет на спад, но, в то же время, увеличивается спектр проявлений невроза. Такая картина ложной адаптации ребенка носит противоестественный характер, а поведенческие реакции ребенка наблюдаются и в ситуациях вне стен ДОО. Отследить истинную адаптацию ребенка удастся только на завершающем этапе [6].

С.А. Беличева выделила следующие виды дезадаптации: патогенная дезадаптация, психосоциальная дезадаптация, социальная дезадаптация [3].

Патогенная дезадаптация, вызванная врожденными патологиями, родовыми травмами, органическими нарушениями центральной нервной системы, носящая хронический устойчивый характер, может проявляться в отставании в умственном развитии, психозах. Это наиболее сложный вид дезадаптации, требующий глубокого индивидуального подхода к ребенку. Решить эту проблему в условиях детского сада, работающего в рамках основной образовательной программы, очень сложно. Ребенку, имеющему нервно-психические заболевания и нарушения в развитии нужна помощь неврологов и психиатров, педагога-психолога, логопеда, нужна индивидуальная образовательная программа, индивидуальный маршрут.

Психосоциальная дезадаптация проявляется в повышенной тревожности, агрессивности либо апатии, замкнутости, конфликтности. Такие дети нуждаются в дополнительной помощи педагога-психолога.

Социальная дезадаптация дошкольника – нарушение психологического равновесия, проявляющееся в моменты общения ребенка и взрослого, ребенка и сверстников. Следствие социальной дезадаптации – грубость, непослушание, отказ от еды и сна, отказ от общения, психосоматические заболевания. Такие дети также нуждаются в дополнительной помощи педагога-психолога.

Говорить о том, что процесс адаптации завершился успешно можно в том случае, когда у ребенка проявляются определенные признаки, такие как:

- позитивный эмоциональный настрой;
- результативность и продуктивность деятельности ребенка;
- проявление инициативы в общении;
- появление самостоятельной деятельности по интересам [10].

Исследователи [1; 2; 4; 5] среди основных причин дезадаптации дошкольников выделили: пол ребенка, его опыт взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, а так же родительское отношение.

Наблюдение за детьми раннего возраста, проводимое в адаптационный период в ДОО, осуществлялось по следующим параметрам:

- уровень развития навыков самообслуживания;
- уровень развития двигательных умений и физических качеств;
- эмоциональные реакции;
- уровень владения активной речью;
- развитие коммуникативных навыков.

В работе использовалась методика диагностики нервно-психического развития детей раннего дошкольного возраста Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт [8].

С целью преодоления стрессовых состояний у детей и для того, чтобы помочь детям освоиться в новой обстановке, педагогом-психологом были проведены адаптационно-развивающие занятия.

Тем не менее, для троих детей, сведения о которых предоставлены в Таблице 1, адаптация протекала в тяжелой и очень тяжелой форме.

Таблица 1 – Общие сведения о детях на момент поступления в ДОО

№ п/п	Респонденты	Возраст	Пол	Диагноз	Сведения о семье
1.	Респондент 1.	3года	Жен.	Органические нарушения центральной нервной системы, как следствие родовой травмы, сенсорная алалия, частичное РАС.	Семья полная, социально благополучная.
2.	Респондент 2.	2 года 6 мес.	Муж.	Родовая травма. Эхолалия на фоне астенического синдрома, гиперактивность.	Семья не полная. Состав семьи: мать, старший брат, воспитанник подготовительной группы ДОО, бабушка со стороны матери, приходящая бабушка со стороны отца.
3.	Респондент 3.	3 года	Муж.	Здоров.	Семья полная, социально благополучная.

Проанализируем внешние и внутренние причины дезадаптации детей раннего возраста в исследуемой группе.

Сравнительный анализ данных, полученных в ходе диагностики, с нормативами, представленными К.Л. Печорой и Г.В. Пантюхиной показал:

– Респондент 1 относится к V группе нервно-психического развития – дети с отставанием в развитии по одному или нескольким показателям на 4–5 эпикризных срока.

– Респондент 2 относится к III группе нервно-психического развития – дети группы высокого риска с отставанием в развитии по одному или нескольким показателям на 3 эпикризных срока.

– Респондент 3 относится к I группе нервно-психического развития – дети с нормальным развитием, дети с опережением в развитии на один эпикризный срок (ускоренное развитие).

В ходе включенного наблюдения, были сделаны следующие выводы:

Респондент 1.

Адаптационный период составил более 6 месяцев. В группе пребывает с 9 до 12 часов. Часто болеет.

Навыки самообслуживания сформированы не были и не сформировались. В течение учебного года пищу принимать отказывалась, к еде и питью интереса не проявляла, пользоваться столовыми приборами не умела и в течение учебного года не научилась.

Одеваться и раздеваться самостоятельно не умела и не научилась. Мыть руки, лицо, вытираться полотенцем, пользоваться горшком не умела, и в течение года сформировать эти навыки не удалось.

Развитие двигательных функций соответствует возрасту. Уровень физических качеств низкий: быстрота, ловкость, меткость, гибкость не сформированы. Хотя ребенок вынослив и обладает большой физической силой.

Эмоциональная реакция не активна. При посещении детского сада, в момент ухода родителей ребенок тревоги не проявлял. Крика, плача, агрессии либо апатии не наблюдалось.

Активная речь не была сформирована и в течение года не сформировалась. Ребенок не понимает обращенную к нему речь, не реагирует на нее, то есть он ее слышит, но не может понять смысл, словарный запас составляет от трёх до пяти слов.

С ребенком индивидуально работали: воспитатель, педагог-психолог ДОО, логопед из частного развивающего центра. В результате, по истечении учебного года, уровень развития ребенка изменился незначительно, уровень речевого развития не изменился.

Со сверстниками в контакт Респондент 1 не вступает совсем, либо делает это по-своему: толкает, забирает игрушку, может сесть сверху на сидящего ребенка.

Родители советы педагога-психолога и заключение психолого-педагогического консилиума (ППК) ДОО о направлении ребенка на психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) для определения дальнейшего образовательного маршрута считали преждевременными.

Респондент 2. Адаптационный период составил 6 месяцев.

Навыки самообслуживания частично развиты. Правильно пользоваться столовыми приборами (ложка) умеет, но пищу принимает не аккуратно – крошит хлеб на стол, может перевернуть тарелку. Посуду после еды убирает. Однако не всегда садится за стол вместе с остальными воспитанниками.

Навыки одевания и раздевания частично сформированы. Обувается и раздевается при помощи взрослого.

Самостоятельно мыть руки, умываться и вытираться полотенцем не умеет, умеет пользоваться горшком.

Складывать свои вещи, убирать на место игрушки, книги, карандаши умеет и тщательно следит, чтобы его личные вещи никто не трогал.

Развитие двигательных функций соответствует возрасту. Уровень физических качеств низкий: быстрота, ловкость, меткость, гибкость не сформированы. Ребенок достаточно вынослив, но имеет недостаток мышечной массы как следствие плохого аппетита.

Эмоциональная реакция – повышенной активности. При первичном посещении детского сада, а так же на протяжении четырёх недель, наблюдалась бурная негативная реакция на пребывание в ДОО. С момента прихода в детский сад, до ухода родителей и после их ухода ребенок кричал, плакал, проявлял агрессию, отказывался от контакта со взрослыми, затем наступала апатия. При попытке вступить с ним в контакт закрывал уши и глаза. При попытке сверстников вступить с ним в контакт у ребенка возникал приступ немотивированной агрессии. Успокоить ребенка удавалось, когда приводили к нему его брата из старшей группы.

Обращенную к нему речь понимает, но имеет ограниченный словарный запас – до 500 слов. В следствие эхолалии, отсутствует умение владеть самостоятельной речью, повторяет фразы за окружающими. Активный словарный запас состоит из предложений, часто повторяемых воспитателем, либо родителями.

В первые три месяца ребенок отказывался выполнять инструкции воспитателя. Впоследствии выделил одного взрослого (воспитателя) и только с ним вступил в контакт. Однако просьбы, инструкции и побуждения к нужному действию, исходящие от воспитателя иногда могут вызывать бурный протест, сопровождаемый криком, падением на пол.

В контакт со сверстниками может вступать, но при попытке сверстника взять у него любой предмет немедленно набрасывается, кусается, щиплется. Внимание рассеянное. На групповых занятиях отмечается быстрая потеря интереса, утомляемость. Индивидуальные занятия с педагогом-психологом воспринимает с интересом, но на короткое время, инструкции выполняет не всегда, только по своему желанию.

Работа с матерью Респондента 2 велась на протяжении 6 месяцев с момента поступления ребенка в детский сад. В результате представителям психолого-педагогического консилиума (ППК) ДОО удалось убедить мать мальчика в необходимости его обследования специалистами ПМПК. По рекомендации комиссии для Респондента 2 ППК ДОО был разработан индивидуальный образовательный маршрут, дополнительно он начал посещать занятия с логопедом.

Респондент 3. Период адаптации воспитанника составил 2,5 месяца. Деадаптированность воспитанника проявлялась в высокой эмоциональной реакции на условия пребывания в детском саду. Респондент 3 требовал повышенного внимания со стороны воспитателя. При попытке включения его в групповое занятие или игру начинал плакать и требовал позвать маму.

Навыки самообслуживания сформированы. Правильно пользоваться столовыми приборами (ложка, вилка) умеет. Пищу принимает аккуратно, бесшумно, за столом ведет себя культурно. Посуду за собой после еды убирает.

Навыки одевания и раздевания сформированы. Обувается и разувается самостоятельно.

Самостоятельно моет руки, умывается, вытирается полотенцем, опрятен, умеет пользоваться горшком.

Складывать свои вещи, убирать на место игрушки, книги, карандаши умеет.

Развитие двигательных функций соответствует возрасту. Физические качества – быстрота, сила, ловкость, меткость не были сформированы, однако в течение года мальчик стал более ловким и быстрым.

Речевое и сенсорное развитие соответствует норме (опережение на один эпикризный срок). Активный словарный запас составляет около тысячи слов. В речи использует многословные, сложные предложения.

Со сверстниками на контакт не шел. В общих играх участия не принимал. Коррекционные занятия, проводимые педагогом-психологом, дали положительный результат. Кроме того, воспитателю группы были предложены способы психолого-педагогического взаимодействия с ребенком, необходимые в сложившейся ситуации. Ребенку давались индивидуальные задания, в выполнении которых принимали активное участие и его родители. Ребенка постепенно включили в процессы подготовки и участия в различных мероприятиях, проводимых в рамках основной образовательной программы с учетом его возрастных особенностей.

Изучая факторы, имеющие влияние на процесс адаптации, специалисты ДОО провели анализ семейной ситуации каждого из воспитанников:

1. В случае с Респондентом 1 удалось выяснить, что в семье авторитарным руководителем является отец, который не готов был принять особенности развития своего ребенка. Мать права голоса почти не имеет. Беседы педагога-психолога с обоими родителями видимого результата не приносили. Обстановка стала меняться с появлением второго ребенка. С появлением второго ребенка родители обратились в администрацию ДОО с просьбой о направлении Респондента 1 на ПМПК с целью дальнейшего перевода в детский сад для детей с особенностями развития.

2. В случае с Респондентом 2, изучив особенности семейной ситуации, удалось выяснить, что в силу загруженности на работе мать не готова искать возможности для дополнительных занятий своего сына с узкими специалистами. Стиль руководства в семье преимущественно либеральный. Взаимодействие между взрослыми членами семьи по вопросам воспитания детей носят противоречивый характер. Отец не принимает участия в воспитании ребенка, не оказывает своего влияния на обстановку в семье. Данный тип внутрисемейных отношений оказывает негативное воздействие на процесс адаптации ребенка.

С родителями регулярно проводились воспитательные беседы. Мать приняла решение о привлечении логопеда из детского развивающего центра. После того, как с мальчиком стали работать по индивидуальному образовательному маршруту воспитатель, педагог-психолог, логопед, уровень развития ребенка значительно вырос, дезадаптация приняла обратимый процесс.

3. Изучая внутрисемейную атмосферу Респондента 3, был сделан вывод, что эмоциональный микроклимат в семье зависит от настроения матери. Анкетирование родителей и индивидуальная беседа с матерью ребенка позволили прийти к заключению об излишней эмоциональности и тревожности со стороны матери. Поскольку она является авторитарным лидером семьи, ребенок подвергается гиперопеке с ее стороны, а ее тревожность и беспокойство передаются самому ребенку.

Отец воспитанием мальчика практически не занимается, его влияние на ребенка сведено к минимуму активностью матери. Проведя консультирование по вопросам взаимоотношений в семье с родителями Респондента 3, педагог-психолог ДОО посоветовал отцу уделять больше внимания своему сыну. Мать ребенка активно включили в жизнь детского сада, дав ей общественные поручения в рамках программы взаимодействия с родителями.

В результате исследования получен вывод: одним из главных факторов дезадаптации ребенка к условиям пребывания в ДОО является неготовность родителей к трудностям, сопровождающим поступление ребенка в детский сад. Исследование показало, что дезадаптация – это обратимый процесс. Однако до родителей необходимо донести, что именно они являются одними из основных участников образовательного процесса. Решать проблему нужно начинать с адаптации родителей к вновь сложившимся условиям жизни для семьи. Родители должны научиться строить свой день, соотнося его с режимом дня ребенка – воспитанника ДОО. Сюда мы отнесем: режимы сна, питания и прогулок, которые необходимо соблюдать самим родителям в рамках семьи. Во время проводимой с родителями работы было достигнуто единство в разрешении воспитательных задач, в использовании средств, методов воздействия на детей раннего возраста и оказание существенной помощи в их адаптации.

Библиографический список

1. Алямовская В.Г. Ясли – это серьезно. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1999. – 139 с.
2. Бадьина Н.П. Часто болеющие дети. Психологическое сопровождение в начальной школе. – М., 2007. – 151 с.
3. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Консорциум, 1993, – 197 с.
4. Белкина В.Н. Детская психология. – М: Юрайт, 2023. – 170 с.
5. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 144 с.
6. Волков Б.С. Детская психология: от рождения до школы. – М. 2003. – 240 с.
7. Никифоров А.С. Неврология. Полный толковый словарь. 2010. – 460 с.
8. Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста / под ред. В.А. Доскина. – Режим доступа: https://karagai-edu.ru/upload/versions/24502/37724/Methodika_diagnostiki_NPR_polnyj_variant.pdf.
9. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – 440 с.
10. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

ПРАВОВАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА ДЕТЕЙ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ

ОСОБЕННОСТИ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ

Березкина Александра Дмитриевна,
специалист по социальной работе,
Государственное бюджетное учреждение
«Мой семейный центр «Ориентир»,
г. Москва

Аннотация. В данной статье раскрываются основные особенности дезадаптации детей, оставшихся без попечения родителей, которые воспитываются в замещающих семьях. Также описываются показатели прохождения успешной адаптации подопечного, принятого в семью на воспитание.

Ключевые слова: дети, оставшиеся без попечения родителей, замещающая семья, дезадаптация, адаптация

FEATURES OF DISADAPTATION OF CHILDREN BRINGED UP IN FOSTER FAMILIES

Berezkina Alexandra D.,
social work specialist,
State budget institution
"My family center "Landmark",
Moscow, Russian Federation

Abstract. This article reveals the main features of the maladjustment of children left without parental care, who are brought up in foster families. It also describes the indicators of the passage of successful adaptation of the ward, adopted into the family for education.

Key words: children left without parental care, foster family, maladaptation, adaptation

Семейное устройство детей, утративших попечение родителей, – одно из приоритетных направлений работы государственной политики, различных фондов, некоммерческих организаций и просто неравнодушных альтруистов. За последнее десятилетие наблюдается значительный рост семей, принявших на воспитание детей, по разным причинам оставшихся без попечения родителей. Согласно статистике число-детей сирот, проживающих в центрах содействия семейному воспитанию и социально – реабилитационных центрах г. Москвы за период с 2010 по 2021 годы, сократилось в 3,4 раза (с 4371 ребенка до 1289 детей), при этом число детей-сирот, воспитывающихся в замещающих семьях, увеличилось на 44,5% (с 12665 детей до 18303 детей).

Трудности большинства детей и подростков достаточно типичны, но в случае замещающих семей, особенно остро стоит проблема их адаптации. Ак-

туальность данного явления объясняется тем, что отсутствие у подопечных детей возможности опираться на опыт кровных родителей или же наличие собственного опыта, который отклоняется от общепринятых норм, приводит к сложностям при формировании правильных представлений о дальнейшем развитии сфер жизни, восприятию истинной картины мира, поиске эффективных способов личностного и профессионального самоопределения.

Многие отечественные и зарубежные ученые, теоретики и практики социальной работы посвятили свои труды изучению проблем, возникающих в ходе социальной адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, среди них: Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, Джон Боулби, Е.Б. Бреева, Т.А. Юмашева, В.И. Курбатова и др. Психологию замещающих семей исследуют А.Н. Голик, О.В. Заводилкина, Н.П. Иванова, А.С. Спиваковская, А.Б. Холмогорова и многие другие.

Замещающая семья как форма жизнеустройства ребенка в первое время после ее формирования – очень хрупкая, нестабильная система. Один из важнейших процессов ее жизнедеятельности – адаптация всех членов семьи, которая носит сложный, неравномерный, поэтапный и многоуровневый характер. Изучение феномена адаптации позволяет говорить о том, что это процесс, при котором организм приспосабливается к изменяющимся условиям среды, в результате чего достигается равновесие между средой и организмом [4].

Адаптация в замещающей семье – это объективный и регулируемый процесс включения ребенка в новую детско-родительскую систему, сопровождающийся построением новых взаимоотношений и взаимного приспособления, в результате чего создаются условия для жизнедеятельности ребенка и развития семейной системы, в целом. Только двусторонний процесс изменения – как принятого на воспитание ребенка, так и членов замещающей семьи – можно назвать полноценной адаптацией. Именно от того, насколько быстро и качественно сформируются новые межличностные семейные отношения, будет зависеть полноценное развитие личности ребенка [7].

Рассматривая процесс адаптации человека, важно помнить, что обычно ученые выделяют три основных уровня: физиологический, психологический и социальный. Данные уровни, будучи тесно связанными между собой, являются интегральной характеристикой функционального состояния организма. В результате принятия ребенка на воспитание в семью, у него происходит существенная перестройка функциональных и адаптивных систем ребенка на всех уровнях [1].

Для наглядности стоит привести пример. Подопечный, помещенный в новую семью, привыкает не только к своим новым родителям и другим членам семьи, но и к новому дому и обстановке, новому образу жизни, новой пище, новой образовательной организации, взаимодействует с малознакомыми людьми, а иногда ребенку приходится привыкать и к новому климату и новой культуре.

Если в процессе интеграции подопечный становится частью системы замещающей семьи, тогда можно сделать заключение об его адаптации. К основным признакам, позволяющим выявить успешное приспособление к изменившимся условиям, можно отнести:

- улучшение физиологических показателей: скачок роста, набор веса, положительные изменения качества волос, кожи и состояния здоровья;
- улучшения психологических показателей: соответствие поведения ребенка особенностям его характера и актуальной ситуации, снижение эмоционального напряжения, способность проявлять самостоятельность и инициативность, иметь четкое представление своего будущего, умение ставить перед собой цели и достигать их;
- улучшение социальных показателей: освоение правил и норм поведения, принятых обществом, повышение уровня коммуникативных навыков, осознание собственной значимости, демонстрация предсказуемого поведения [2].

Если во время пребывания в замещающей семье ребенок остается внешним элементом, который не смог стать частью детско-родительской системы, то в результате он – дезадаптируется. То есть ребенок становится неспособным удовлетворять собственные потребности и притязания, продуктивно выполнять ведущую деятельность, а также соответствовать требованиям и ожиданиям, которые предъявляются новой средой [9].

Следует отметить, что один из важных признаков дезадаптации подопечного ребенка – переживание длительных конфликтов различного типа (*внутренних и внешних, внутрирольевых и межролевых*) при наличии низкого уровня сформированности психологических защитных механизмов и адаптивных стратегий поведения, необходимых для их разрешения [2].

К основным особенностям дезадаптации детей, воспитывающихся в замещающих семьях относятся:

- снижение или отсутствие набора веса, медленный рост;
- низкий уровень развития навыков личной гигиены и самообслуживания;
- сохранение или усиление психосоматических проявлений;
- снижение учебной мотивации и познавательных способностей;
- рост эмоционального напряжения (ребенок пугается голоса или движений родителей);
- наличие страха потери семьи – заместителя;
- проявление тревожных или депрессивных состояний;
- недостаток доверия к окружающей среде;
- наличие аддиктивных форм поведения;
- проявление негативных форм девиантного поведения;
- инверсия в сфере межличностных отношений, неумение заводить и поддерживать долгосрочные связи;
- сложности личностного и профессионального самоопределения;
- невозможность проявлять самоконтроль и саморегуляцию;
- отстранение от реальности, изолированность [5, 7].

Важно понимать, что во время адаптации ребенка, принятого на воспитание в замещающую семью, все переживания проходят внутри него, оставляя отпечаток на его личностном, социальном, психологическом и физиологическом уровнях развития [1].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что дети, которые по определенным причинам оказались без попечения родителей и воспитываются в замещающих семьях, должны пройти качественный процесс адаптации, который поможет в дальнейшем подготовиться к самостоятельной жизни, выстроить неискаженную картину мира и найти свое место в ней.

Для облегчения и регулирования процесса интеграции ребенка в семью и общество, в целом, своевременного оказания квалифицированной помощи, взрослым, окружающим его, важно обращать внимание на проявление признаков и особенностей дезадаптации.

Библиографический список

1. Абдрашитова И.И., Паточкина Н.А. Проблемы социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М., 2015.
2. Большакова Л.Н. Социально-психологическая адаптация родителей и детей в приемной семье: автореф. ... дисс. канд. психол. наук. – М., 2004.
3. Гайсина Г.И. Семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: российский и зарубежный опыт: научно-популярное издание. – М., 2013.
4. Зарецкий В.К., Дубровская М.О., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Пути решения проблемы сиротства в России. – М.: ООО «Вопросы психологии», 2002.
5. Касьянова Г.П. Научно-теоретические аспекты изучения особенностей личностного развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – 2014. – № 5.
6. Макаренко С.А. Скрытое социальное сиротство // Воспитание школьников. – 2016. – № 7.
7. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – М., 2010.
8. Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Психологическое сопровождение замещающей профессиональной семьи // Вопросы психологии. – 2001. – № 4.
9. Холостова Е.И., Кононова Л.И., Вдовина М.В. Теория социальной работы: учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2014.

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С ОВЗ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ ПОСЛЕ ПРОЖИВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Бодня Дарья Александровна,
магистрант,

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),
г. Таганрог;*

Любомищенко Ирина Владимировна
воспитатель,

*ГКУСО РО Таганрогского центра помощи детям № 7
г. Таганрог*

Аннотация. В статье анализируется практический опыт полученный при работе с детьми-сиротами и детьми, оставшихся без попечения родителей, имеющих ограничения возможности здоровья, их подготовке к самостоятельной жизни по выходу из учреждения.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, социальные учреждения, дезадаптированность, адаптация, самостоятельность, социализация.

PREPARING DISABLED CHILDREN TO LIVE INDEPENDENTLY AFTER LIVING IN A SOCIAL INSTITUTION

Bodnja Darja A.,

master student,

Chekhov Taganrog Institute, Taganrog;

Lyubomishenko Irina V.,

tutor,

Taganrog Center of the help to children № 7,

Taganrog

Abstract. The article analyzes the practical experience gained when working with orphans and children left without parental care, having restrictions on the possibility of health, their preparation for independent life upon leaving the institution.

Key words: children with disabilities, social institutions, maladaptness, adaptation, independence, socialization.

Обеспечение максимально благоприятных условий для жизнь детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, их воспитание, социализация и адаптация к обществу является важной целью для психолого-педагогического состава социальных учреждений. В целом проблема адаптированности и социализированности выпускников социальных учреждений всегда была актуальна, ведь дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, имеют особенности, препятствующие их самореализации.

Так, Т.И. Шульга в своём исследовании выделяет следующие особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые не позволяют им успешно адаптироваться в обществе после окончания учреждения:

1. Психологическое капсулирование (уход в себя и свои собственные переживания, временные переживания, связанные с прошлой жизнью;
2. Позиция «ничейного», которая перерастает в отчужденную позицию «один против всех», «все меня не понимают», «я не нужен никому»;
3. Жизненные перспективные планы отсутствуют, выпускники боятся своего будущего, ярко выражен страх одиночества и др. [3].

Исследователи также выявили отличия в ценностных ориентациях детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях [2].

Учитывая актуальность данной проблемы, педагогами-практиками регулярно предпринимаются попытки создания программ для подготовки к самостоятельной жизни выпускников, так как подобные дети зачастую дезадаптированы в той или иной степени. Но характер проблемы приобретает новый аспект, ведь сейчас остро проблема стоит для социальных учреждений, где дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, имеют выраженные нарушения в развитии. Таких детей в социальных учреждениях становится всё больше в силу большого количества причин. Такие дети имеют низкий уровень социальной компетенции в силу выраженных нарушений, и при выходе из учреждений дезадаптированы, так как им трудно применять на практике полу-

ченные знания в учреждении, обустроить самостоятельно условия проживания, определять своё место в обществе.

Особую актуальность данная проблема имеет для коррекционной педагогики, ведь выпускникам с ОВЗ сложнее применять необходимые навыки для существования в обществе. Их познавательные и интеллектуальные возможности отстают в сравнении с их сверстниками, и в сочетании с их индивидуальными особенностями возникает дезадаптивное состояние подобных детей, что препятствует усвоению социальных норм и форм жизни.

Для нас, как работников социального учреждения, в котором за прошедшие несколько лет сильно изменился контингент воспитанников (больше половины детей неговорящие, инвалиды с выраженными интеллектуальными нарушениями, и около 90% воспитанников обучаются в специальной школе VIII вида), возникла необходимость разработки специальной воспитательной программы, направленной на подготовку детей с ОВЗ к самостоятельной жизни.

В педагогике самостоятельность в самом широком смысле – это умение действовать без посторонней помощи. Она формируется в процессе воспитания и обучения через включение воспитанника в различные виды деятельности.

Психологами и социальными педагогами нашего учреждения была составлена специальная программа, которую могли использовать воспитатели, адаптируя и интегрируя содержание и формы мероприятий.

Любой психолого-педагогический коллектив в работе с детьми с ОВЗ ставит для себя главную цель: создание условий для ребёнка с ОВЗ, коррекционно-развивающего пространства направленное на социализацию, всестороннее развитие с учётом его индивидуальных способностей и компенсации. В идеале самостоятельный воспитанник:

- способен жить в социуме (он социально адаптирован, следует принятым формам социального поведения, соблюдает их).
- готов к общению и совместной деятельности с людьми, проживающими в городе;
- знает и реализует свои права и обязанности, не совершает правонарушений;
- заботится о своём здоровье, понимает важность здорового образа жизни;
- применяет хозяйственно-бытовые навыки, способен организовать свой быт и нести ответственность за свою безопасность и безопасность окружающих людей;
- способен организовать своё свободное время.

На практике достичь этих целей с детьми с ОВЗ является непростой задачей. Поэтому работа воспитателей, согласованная с психологами и социальными педагогами, ведётся по составленному годовому плану и еженедельных планов мероприятий. В работе с детьми с ОВЗ мы ставим задачи в разных направлениях, для всесторонней подготовки ребёнка к самостоятельной жизни:

1. Формирование самообслуживающих навыков. Учим воспитанников самостоятельно следить за личной гигиеной, внешним видом (стирка мелких личных вещей, умение пользоваться утюгом, ремонтировать вещи, складывать и хранить вещи).

2. Формирование хозяйственно-бытовых навыков. Более глобальное направление, чем самообслуживающий труд, включающий в себя: умение убирать и создавать уют, посещение магазинов для формирования социальных и экономических компетенций, кулинарные навыки, труд на приусадебном участке, а также безопасность жизнедеятельности.
3. Формирование здоровьесберегающих навыков. Решение данной задачи включает в себя проведение мероприятий по профилактике вредных привычек, расширение знаний о правильном питании и здоровом образе жизни в целом, культуре поведения, а также физическое и творческое развитие.
4. Личностное развитие ребёнка. Это саморазвитие, расширение социально-правовых знаний, формирование коммуникативной культуры, мероприятия для ознакомления с существующими профессиями и помощь в профессиональном самоопределении, воспитание патриотизма и осознание себя как части общества.

Мы используем различные формы и виды мероприятий с детьми. Это и технология саморазвития (М. Монтессори), игровые технологии и технологии мастерских, моделирование ситуаций, проведение бесед, творческих мастерских, практикумов и т. д.

Работа проходит всесторонняя, но ведущие направления в подготовке детей с ОВЗ к самостоятельной жизни это – хозяйственно-бытовой труд и самообслуживающий труд. Детям с ОВЗ труднее запоминать и проделывать самостоятельно обычные действия, необходимые в самостоятельной жизни человека. Поэтому работа по данным направлениям ведётся регулярная. Навыки самообслуживания, хозяйственно – бытовые помогают формировать необходимые самостоятельной личности качества.

Воспитанники, соблюдая все правила техники безопасности и с направляющей помощью взрослого, учатся правильной последовательности стирки, делят вещи по цветам, используют разнообразные средства для стирки. Приучаем детей к аккуратности и опрятности, умению следить за своим внешним видом: с направляющей помощью взрослого учатся гладить свою одежду, учимся подбирать одежду по сезону, по случаю, при необходимости осуществляют необходимый мелкий ремонт одежды. Согласно графику дежурств, наводят порядок в групповом помещении, делают влажную уборку, вытирают пыль. Таким образом, у дежурного формируется ответственность за свои обязанности, за проделанный труд.

Вместе мы отмечаем праздники, дни рождения, где воспитанники учатся сервировать стол, готовить, мыть и убирать посуду.

Но это не значит, что остальные направления в работе должны оставаться без внимания, ведь для самостоятельной жизни нужно не только хозяйственно-бытовые навыки, но и умение существовать в социуме. С воспитанниками посещаем магазины, парки, общественные места, преимущественно в формате

экскурсий, которые позволяют сформировать представления о назначении того или иного социально-бытового учреждения, об услугах, предоставляемых данным учреждением, о работниках и посетителях. Посещение общественных мест является важным в расширении представлении о социуме, способствует формированию культуры поведения и коммуникативных навыков. Также проводятся правовые занятия для ознакомления с правами и обязанностями, для формирования чувства причастности к своей стране. Проводятся мероприятия по формированию коммуникативной культуры.

Для формирования социально значимых умений используются в работе индивидуальные занятия с каждым ребёнком, практикумы, практические занятия, ролевые и сюжетно-ролевые игры, интегрированные мероприятия, экскурсии, круглые столы, развлекательные и спортивные программы, видеожурналы и видеопогружения, занятия М. Монтессори. Для детей мы используем метод поощрения для стимулирования и закрепления получаемых навыков.

Необходимой и важной вещью в работе с детьми с ОВЗ мы считаем отработку и наглядное демонстрирование последовательности, т. е. алгоритма действий. Выполнить по алгоритму действие вместе с воспитателем, отработать каждое действие до конца, обращая внимание на качество выполнения, тем самым обучая ребёнка самостоятельно выполнять действия.

Таким образом, для подготовки детей с ОВЗ к самостоятельной жизни по выходу из учреждений должна проходить всесторонняя подготовка. Используемые методы должны включать в себя разные виды и форм мероприятий, для наилучшего усваивания знаний и материала. Должны быть созданы специальные коррекционно-развивающие условия для достижения поставленных целей и задач.

Библиографический список

1. Букина Н.Н. Что мешает нашим детям быть самостоятельными («Родительское образование «Вместе с семьей») // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 12. – С. 101–107.
2. Шалова С.Ю., Ловлинская А.А. Ценностные ориентации детей-сирот, воспитывающихся в социальных учреждениях // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 54–3. – С. 94–97.
3. Шульга Т.И. Смыслоразвивающие ориентации выпускников интернатных учреждений // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2010. – № 1. – С. 5–11.

КИНО КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Буршит Елена Леонидовна,

педагог-психолог,

ГКУСО РО Таганрогский центр помощи детям № 5

г. Таганрог;

Белова Альбина Викторовна,

воспитатель

ГКУСО РО Таганрогский центр помощи детям № 5

г. Таганрог

Аннотация. В статье рассмотрена возможность использования работы с кинофильмом в профилактике и преодолении дезадаптации детей и подростков, обозначены правила подготовки и проведения просмотра кинофильма с подростками как педагогически направленной деятельности. Проведение и обсуждение фильма как метод диагностики достигнутых результатов или имеющихся проблем.

Ключевые слова: дети и подростка, дезадаптация, кинофильм, дискуссия, обсуждение, эффективная педагогическая практика.

CINEMA AS A METHOD OF WORKING WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS TO PREVENT AND OVERCOME SOCIAL MALADAPTATION

Burshit E.L.,

teacher-psychologist,

GKUSO RO Taganrog Children's Aid Center No. 5

Taganrog;

Belova Albina V.

educator

GKUSO RO Taganrog children's aid center № 5

Taganrog

Abstract. The article considers the possibility of using the method of working with a movie in the prevention and overcoming of maladaptation of children and adolescents, outlines the rules for preparing and watching a movie with teenagers as a pedagogically directed activity. Conducting and discussing the film as a method of diagnosing the achieved results or existing problems

Key words: the article considers the possibility of using children and adolescents, maladaptation, film, method of work, discussion, discussion, effective pedagogical practice.

Одним из важных направлений работы педагогов центра помощи детям является профилактика и преодоление социальной дезадаптации детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

У каждого ребенка его трудная жизненная ситуация является личным переживанием, стрессом, психологической травмой и проживается по-разному, что проявляется в поведении, эмоциях и трудностях в адаптации к вынужденным новым условиям жизни.

Помощь детям и подросткам является той задачей, решение которой зависит как от компетенции педагогов, так и выбираемых ими форм, методов работы с воспитанниками и учетом возрастных особенностей детей.

Важно учитывать, что подростковый возраст является трудным по психофизиологическим факторам для самого ребенка, переживающим часто резкую физиологическую перестройку организма, перепады настроения, впечатлительность, ранимость, конфликтность. Именно поэтому педагогам важно знать научные подходы к периодизации именно подросткового периода.

В литературе отмечается периодизация подросткового возраста, которые нам важно представить в контексте рассматриваемой проблемы.

С. Холл характеризовал период отрочества (12–13 лет) как этап «бури и натиска» [5, 204]. В работах Л.С. Выготского отмечается [3, 105], что индивидуальные особенности человека, уровень развития самого общества, в котором он воспитывается, влияют на особенности протекания периода пубертата. Ученый выделил две фазы подросткового периода: «негативную» – фаза влечений, когда на первом месте у подростков стоит референтная группа, общение со сверстниками и «позитивная» – фаза интересов (формируется самосознание, осуществляется рефлексия, появляются устойчивые интересы). Более конкретные рамки подросткового периода, с 12 до 17 лет, обозначены в работах Л.И. Божович, однако тоже выделены две фазы: от 12 до 15 лет и от 15 до 17 лет [2, 23]. Наиболее широкие временные границы для подросткового возраста определены Э. Эриксеном. Ученый отметил, что начинается этот период в 12–13 лет и завершается в 18–19 лет [7, 110]. Идея смены ведущих видов деятельности (11–17 лет) по Д. Эльконину определяет подростковый период. Здесь мы тоже встречаемся с разделением подросткового возраста: 11–15 лет – средний школьный возраст, где важно общение со сверстниками, 15–17 лет – старший школьный возраст (учебная деятельность, профессионально ориентированное самоопределение) [6, 87]. Периодизация, представленная в исследованиях А.Е. Личко (от 12 до 17 лет), учитывает поведенческие проявления ребенка, как специфическую реакцию на изменения окружающей среды, которые описал автор. А.Е. Личко выделены следующие этапы подросткового возраста: от 10 до 11 лет – предпубертатный; от 12 до 13 лет – первый (младший) пубертатный; от 14 до 15 лет – второй (средний) пубертатный; 16–17 лет – третий (старший) пубертатный; 18–19 лет – постпубертатный [4, 76].

Как видим, значимость взрослого в этот период для подростка менее важна, чем сверстники и общение с ними. Именно поэтому взрослым важно иметь в арсенале педагогических методов работы разнообразные практики и использовать вариативные индивидуальные и групповые формы взаимодействия с данной возрастной категорией детей.

В условиях центра помощи детям, необходимо учитывать возраст, в котором ребенок был определен под государственную опеку, его жизненный опыт, полученный до поступления в центр помощи, индивидуально личностные особенности, в том числе и дистанцию общения, личные границы и индивидуальное пространство.

В условиях разновозрастной группы обеспечить все необходимые условия психологического комфорта бывает непросто.

Применение групповой формы работы через просмотр кинофильма позволяет ребенку перенестись в историю, в которую он погружается как зритель и эмоциональный участник происходящих на экране событий. На время просмотра фильма ребенок имеет личное место в пространстве, концентрируя внимание на сюжете, он сочувствует, переживает, прослеживает путь выбранного персонажа, находя в нем что-то общее с собой или перенося на себя демонстрируемый с экрана опыт выбранного героя. Таким образом важно заметить, что просмотр фильмов становится не простым развлечением, но и опосредованным педагогическим воздействием «по работе над собой». Фильм может не только улучшить настроение, помочь в нахождении способов решения каких-либо своих проблем, но и задуматься над смыслом жизни, осознать свои качества, проанализировать поступки. Участие в обсуждении фильма дает педагогу возможность создать единое дискуссионное поле, развивая способность детей рассуждать, выражать свое мнение и отстаивать свои взгляды.

В целях эффективной педагогической практики, направленной на профилактику и преодоление социальной дезадаптации детей и подростков, важно определить содержание фильмотеки, учитывая представленные выше особенности возрастной периодизации.

Просмотр фильма в практике педагога должен быть использован как программное обеспечение и быть предварительно спланирован и подготовлен, а, следовательно, важен этап «подготовки», который заключается, во-первых, в выборе фильма, во-вторых, в составлении плана просмотра и обсуждения. Педагогу необходимо, как обязательное условие, заранее просмотреть фильм и проанализировать его, для предупреждения непредвиденных реакций. Выбранный фильм должен соответствовать уровню высокохудожественного произведения со строгой и четкой тематической линией. Для детей и подростков целесообразно выбирать фильм, не превышающий по времени 120 минут. После просмотра фильма время между просмотром и обсуждением не должно превышать 20 минут. На заключительном этапе проведения анализа, важно обратить внимание на поведение персонажей, их мотивы тех или иных поступков. Каждый желающий может выразить свое мнение. В результате педагогу следует обобщить то, что было сказано участниками обсуждения, не указывая на личности, а лишь перечисляя основные чувства, проблемы, которые были «вскрыты» через фильм. Так же важно проанализировать мысли и идеи, которые возникли при просмотре. Для обсуждения можно предложить вопросы, представленные автором программы «Кинотерапия: практическое пособие для психологов и социальных работников» С.В. Березиным:

- Кто из героев вам совершенно не понравился? (Это показатель того, какие качества вы сами в себе не принимаете);
- На месте кого из героев фильма вам хотелось бы оказаться? (События, происходящие с этим героем, помогают задуматься о природе собственных проблем и даже найти решение);

- Какие эпизоды вы пересматривали бы снова и снова? (Указывает на то, чего вам в жизни не хватает, или какая ситуация логически не завершена);
- Что бы вы изменили в фильме, какие события добавили или убрали? (Ответ на этот вопрос – первый шаг к тому, чтобы внести изменения в вашу реальную жизнь) [1, 15].

Можно сделать вывод, что кино как средство работы с детьми и подростками по профилактике и преодолению социальной дезадаптации, а именно – просмотр и обсуждение фильма, имеет как эмоционально-психологический, педагогический и социально-педагогический эффект при условии правильного подхода к использованию данного метода, соблюдении необходимых условий подготовки и проведения систематической и целенаправленной работы с детьми и подростками.

Библиографический список

1. Березин С.В. Кинотерапия: практическое пособие для психологов и социальных работников. – Самара, 2003.
2. Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка. – Москва: Знание, 1979. – 39 с.
3. Выготский Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2021. – 300 с.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков: 2-е изд. доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983. – 131 с.
5. Холл С.Г. Дети: любовь, страх, нравственные недостатки и заблуждения: очерки по детской психологии и педагогике: перевод с английского / С. Холл; предисл. Н.Д. Виноградова: 2-е изд. – Москва: URSS, 2012. – 444 с.
6. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебник пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Эльконина Б.Д.; 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 194 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

ВОСПРИЯТИЕ ПРИЕМНЫМ РЕБЕНКОМ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ

Метлева Елена Александровна,
педагог-психолог,

Таганрогский центр помощи детям № 7;

Штомпиль Юлия Михайловна,
заместитель директора,

Таганрогский центр помощи детям № 7

Аннотация. В статье рассматриваются основные задачи диагностики и оценки детско-родительских отношений в замещающих семьях. Описаны результаты эмпирического исследования нескольких семей.

Ключевые слова: приемная семья, замещающая семья, детско-родительские отношения, методы диагностики и оценки

THE ADOPTIVE CHILD'S PERCEPTION OF PARENTAL RELATIONSHIPS IN THE FAMILY

Metleva Elena A.,

educational psychologist,

Taganrog Center of the help to children № 7,

Taganrog;

Shtompil Julia M.

Taganrog Center of the help to children № 7,

deputy director

Taganrog

Abstract. The article discusses the main tasks of diagnosing and assessing child-parental relations in substitute families. The results of an empirical study of several families are described.

Key words: foster family, substitute family, child-parent relationship, diagnostic and evaluation methods

Семья, по мнению психологов, является важнейшим институтом социализации. Для полноценного развития личности ребёнка в семье должны складываться благоприятные условия, которые напрямую зависят от сложившихся детско-родительских отношений [1; 4; 6].

Целью нашего исследования является изучение проявлений тревожности ребенка в замещающей семье.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что семья является сложным микросоциумом, в рамках которого ребенок формируется как личность, усваивает необходимые для жизни в обществе нормы и правила, получает общие представления о мире, нравственности и совершенствует свой навык межличностного взаимодействия.

Семья как социальный институт представляет собой структуру, имеющую возможность влиять на поведение людей, механизм, обеспечивающий набор постоянно повторяющихся и воспроизводимых социальных отношений и практик людей, опирающийся как на своды законов и правил, существующих в обществе, так и на неформализованные социальные нормы, ценности и идеалы [2].

Замещающая семья выполняет тот же ряд функций, что и обычная, но, особенностью такой формы жизнеустройства детей является многообразие ситуаций и историй становления такой семьи. Замещающие семьи условно делят на непрофессиональные семьи – семья-усыновитель и опекунская семья; и на профессиональные семьи – приемная семья, патронатная семья и семейная воспитательная группа (СВГ) [3; 5].

Проведенный теоретический анализ позволил выделить важные теоретические положения.

Во-первых, распространенным типом семей по юридическим отношениям между родителями и детьми является замещающая семья. Данное понятие объединяет в себе различные формы устройства ребенка к воспитателям и некровным родителям.

Во-вторых, замещающая семья также является сложной структурной ячейкой и нуждается в помощи и поддержке компетентных специалистов в различных областях: педагогов, психологов, медиков. В зависимости от вида замещающей семьи и других факторов (мотивы, семейная ситуация) родители и дети могут испытывать трудности в первую очередь в построении взаимоотношений с ребенком, помощи и поддержке в его адаптации.

Анализ опыта работы по сопровождению замещающих семей показывает, что, несмотря на подготовку потенциальных родителей, в настоящее время детско-родительские отношения зачастую складываются деструктивно, что приводит к хроническому психическому напряжению, формированию у приёмного ребёнка невротических реакций, неадекватной самооценки, а порой и возврату приёмного ребёнка в государственное учреждение.

Психологи и педагоги все чаще сталкиваются с проблемой отсутствия взаимопонимания между замещающими родителями и приёмными детьми. Родители, заботясь о благосостоянии семьи, забывают об эмоциональном благополучии своих приёмных детей. Это проявляется в их постоянной занятости, отсутствии совместной деятельности с детьми, непонимании основных потребностей и личностных особенностей приёмного ребёнка, в недостаточном знании психологических характеристик конкретного возрастного периода. В дальнейшем это приводит к нарушениям детско-родительских отношений.

Нарушенные отношения усиливают неудовлетворённость у замещающих родителей, напряжение и тревогу у приёмных детей.

Целью нашего эмпирического исследования было определение уровня тревожности приёмного ребёнка и восприятие приёмным ребёнком детско-родительских взаимоотношений в замещающей семье.

Так как в нашем исследовании принимали участие дети подросткового возраста, то наиболее подходящими методиками мы посчитали методику «**Поведение родителей и отношение подростков к ним**» (Е. Шафер) [7].

База исследования: замещающие семьи, находящиеся на сопровождении в ГКУСО РО «Таганрогский центр помощи детям № 7».

Диагностика детско-родительских отношений осуществлялась не только с помощью диагностических методик, но и с помощью беседы с ребёнком с целью выявления и обсуждения конкретных событий его жизни.

Во всех семьях дети оценивали свои взаимоотношения с приёмной матерью, независимо от того, полной или неполной является семья. Рассмотрим некоторые результаты.

Анастасия Ч. 15 лет

Набранные Анастасией по методике «Поведение родителей и отношение подростков к ним» сырые баллы были переведены в стандартные и на их основе построена диаграмма.

Шкалы

Шкала Позитивного интереса (POZ)

Шкала Директивности (DIR)

Шкала Враждебности (HOS)

Шкала Автономности (AUT)

Шкала Непоследовательности (NED)



Анастасия Ч. показала повышенный результат по шкале Директивности (4 балла) и шкале Враждебности (4 балла). Девочка считает, что приёмная мать во многих ситуациях слишком контролирует её, а также воспринимает отношения с приёмной матерью как конфликтные. Инициатива девочки и её жизненные запросы периодически подавляются. По шкале Позитивного интереса и по шкале Автономности показатели низкие (1 балл).

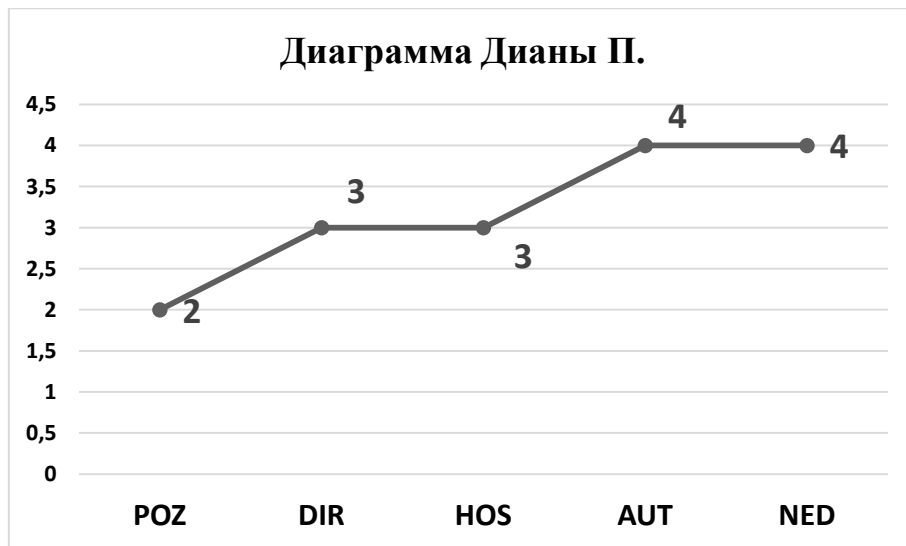
Фактор Близости характеризует степень проявления тёплых чувств и принятия ребёнка либо преимущественного его отвержения. У Анастасии фактор близости равен 2 баллам, что находится на нижней границе нормы. Девочка чаще чувствует критичность, враждебность, чем позитивный интерес со стороны приёмной матери.

Фактор Критики характеризует высокую заинтересованность и тотальный контроль родителя в отношении приёмного ребёнка либо отсутствие заинтересованности в сочетании с безнадзорностью. У Анастасии фактор критики равен 5 баллам, что свидетельствует о заинтересованности приёмной матери в судьбе девочки и тотальный контроль её в отношении приёмного ребёнка.

Данная семья является неполной, и общение ограничивается диадой «приёмная мать – приёмный ребёнок». В отношениях внутри данной семьи не хватает теплоты, девочка понимает, что мать хочет ей добра, контролирует её жизнь ради её же блага, но именно отсутствие эмоционального принятия не даёт ребёнку почувствовать себя счастливой. Иногда девочка открыто конфликтует, когда её инициативу подавляют, но нередко она молчит и терпит.

Диана П. 14 лет

Набранные Дианой по методике «Поведение родителей и отношение подростков к ним» сырые баллы были переведены в стандартные и на их основе построена диаграмма.



Испытуемая показала повышенный балл по шкалам Автономности (4 балла) и Непоследовательности (4 балла). Имеет место некоторое устранение приёмной мамы от воспитания ребёнка в сочетании с непоследовательностью требований. Непоследовательность проявляется в частом переходе от строгого стиля воспитания к либеральному и наоборот; переход от психологического принятия девочки к эмоциональному её отвержению независимости от того, что та сделала или не сделала.

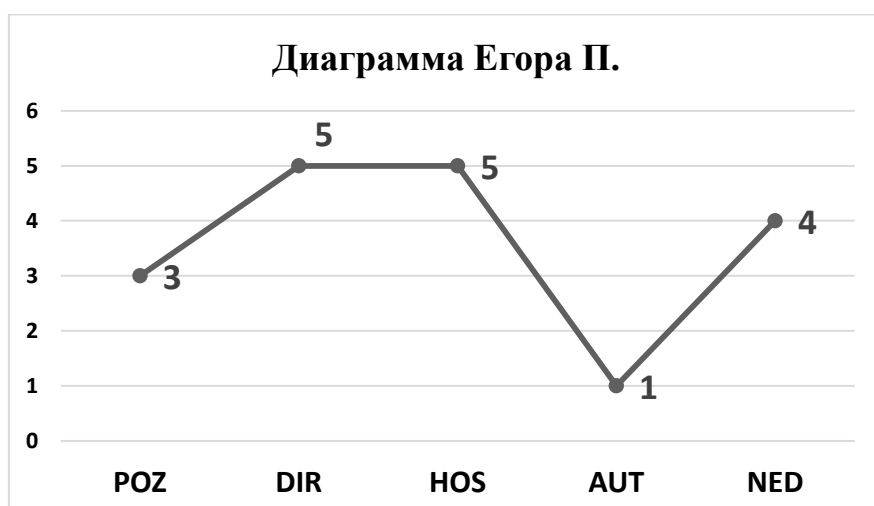
Такая воспитательная практика приёмного родителя является дисгармоничной, так как требования к ребёнку часто меняются и у него нет чётких ориентиров.

У Дианы фактор Близости равен 3 баллам, что является нормой.

Фактор Критики у девочки равен 2 баллам, что находится на нижней границе нормы. Это большей частью свидетельствует об отсутствии вовлечённости приёмной матери в дела ребёнка в сочетании с низким контролем.

Егор П. 13 лет

Набранные Егором по методике «Поведение родителей и отношение подростков к ним» сырые баллы были переведены в стандартные и на их основе построена диаграмма



Испытуемый показал высокий результат по шкале Директивности (5 баллов) и по шкале Враждебности (5 баллов). Имеет место давление и преднамеренное руководство ребёнком. Инициатива ребёнка и его жизненные запросы, социальные потребности подавляются. Егор считает, что родительский контроль слишком повышен, а взаимопонимания недостаточно, что провоцирует выраженный конфликт. Чтобы не ссориться с приёмной мамой, подросток старается умолчать свои переживания, потребности и конфликт становится скрытым.

Кроме того, по шкале Непоследовательности также выявлен повышенный балл (4 балла), что свидетельствует о воспитательской неуверенности приёмной матери. Она часто переходит от строгого стиля воспитания к либеральному и затем, наоборот, от значительного внимания к эмоциональному отвержению ребёнка.

Фактор Близости характеризует степень проявления тёплых чувств и принятия ребёнка либо преимущественного его отвержения. У Егора фактор близости равен 1 баллу, что свидетельствует об отсутствии эмоционального контакта мальчика с приёмной мамой, о непонимании ею его потребностей и чувств.

Фактор Критики у Егора равен 5 баллам, что свидетельствует о заинтересованности приёмной матери в судьбе подростка и тотальный контроль её в отношении приёмного ребёнка, что мальчика очень тяготит.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в восприятии приемным ребенком детско-родительских отношений есть достаточно много проблем, но их характер зависит от стиля воспитания, который характерен для родителей. Общих характеристик, связанных с тем, что были исследованы замещающие семьи, мы не обнаружили.

Библиографический список

1. Боулби, Джон. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003.
2. Дружинин, В.Н. Психология семьи. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 208 с.
3. Ослон, В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.
4. Прихожан А.М. Роль детско-родительских отношений в становлении тревожности как личностного образования // Психологические исследования. – 2008. – № 2.
5. Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей / под ред. С.Ю. Шаловой. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 145 с.
6. Шипицына, Л.М. Психология детей-сирот. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2005. – 628 с.
7. Schaefer E. S. Development of a parental research instrument // Child Devel. – 1958. V. 29. – № 3. – P. 338–361.

ОЦЕНКА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Поленова Светлана Валентиновна,

директор,
Таганрогский центр помощи детям № 7,

г. Таганрог;

Шалова Светлана Юрьевна,

канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования
и медиакоммуникации,

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»*

Аннотация. В статье рассматриваются основные задачи диагностики и оценки воспитательного потенциала замещающей семьи: диагностика условий проживания ребенка в семье; изучение психологического климата приемной семьи; изучение представлений приемных родителей о целях и методах воспитания ребенка (детей); изучение опыта приемных родителей по воспитанию детей; выявление трудностей в воспитании приемного ребенка.

Ключевые слова: приемная семья, замещающая семья, воспитательный потенциал семьи, ресурсность семьи, методы диагностики и оценки

ASSESSING THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF ADOPTIVE FAMILY: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Polenova Svetlana V.

Taganrog Center of the help to children № 7,

Director;

Shalova Svetlana Yu.,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Rostov State University of Economics, branch in Taganrog

Abstract. In article the main objectives of diagnostics of educational potential of the adoptive family are considered: diagnostics of conditions of accommodation of the child in family; studying of psychological climate of a foster home; studying of ideas of adoptive parents of the purposes and methods of education of child (children); studying of experiment of adoptive parents on education of children; identification of difficulties in education of the adopted child.

Key words: foster home, the adoptive family, educational potential of family, family resourceability, diagnostic and assessing methods

Замещающая семья в России в последние годы перестала быть редкостью. Предпринятые государством меры по повышению престижа семейных форм жизнеустройства детей-сирот дали свои результаты: количество таких семей значительно выросло.

Однако, несмотря на серьезное внимание со стороны государства и общественности, все еще имеются случаи невыполнения замещающими родителями взятых на себя обязательств, жестокого обращения с детьми, возврата в социальные учреждения.

Именно поэтому на официальном уровне был поставлен вопрос о совершенствования подходов к подбору кандидатов в усыновители и опекуны, организации оказания им своевременной и качественной поддержки и помощи.

При том, что уже долгое время существуют правила подбора, учета и подготовки граждан, выразивших желание принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание, разработаны соответствующие программы для Школ приемных родителей, объективные причины свидетельствуют о том, что уже созданная замещающая семья нуждается в постоянной поддержке со стороны квалифицированных специалистов.

В самом общем виде такая психолого-педагогическая поддержка может рассматриваться как выявление и развитие воспитательного потенциала замещающей семьи.

В современной литературе предлагается использовать обобщенные понятия – воспитательный (педагогический) потенциал семьи (ресурсность семьи) для обозначения всей совокупности средств семейного воспитания. Чтобы раскрыть воспитательный потенциал семьи, обратимся к терминологии. В переводе с латинского «потенциал» означает возможность, мощность. В наиболее общем значении – это источники, возможности и средства, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи. Исходя из этого, воспитательный потенциал семьи может быть представлен как ресурсы, возможности и средства, которые могут быть использованы семьей для выполнения своих функций по социализации и воспитанию детей.

Семья, как и другие институты социализации, обеспечивает, прежде всего, адаптацию человека к социуму, способность действовать в соответствии с установленными нормами. Происходит это за счет формирования у человека адекватных представлений о нормах и способах удовлетворения своих потребностей в обществе; формирования привычек, складывающихся затем в стиль поведения; приобретения опыта общения и взаимоотношений с людьми разного возраста и обладающими разными характерами. Во многом благодаря семье происходит приобщение ребенка к нравственным и эстетическим ценностям. И, конечно, «семья имеет огромное влияние на то, счастлив человек или нет» [5, 13].

Учитывая, что воспитательный потенциал – это комплексная характеристика семьи, можно выделить целый ряд взаимосвязанных задач, которые необходимо решить: диагностика условий проживания ребенка в семье; изучение опыта приемных родителей по воспитанию детей; изучение психологического климата приемной семьи (в том числе детско-родительских отношений); выявление трудностей в воспитании приемного ребенка и т. д.

Рассматривая оценку воспитательного потенциала семьи в общей системе работы, следует отметить, что она позволяет индивидуализировать содержание и формы оказания психолого-педагогической помощи, как родителям, так и детям, что, в свою очередь, обеспечивает более значимый результат – благополучие замещающей семьи и каждого конкретного ребенка. В процессе работы по этому направлению необходимо решить несколько взаимосвязанных задач:

- оценка условий проживания ребенка в семье;

- оценка психологического климата приемной семьи;
- изучение представлений приемных родителей о целях и методах воспитания ребенка (детей);
- оценка опыта приемных родителей по воспитанию детей;
- выявление трудностей в воспитании приемного ребенка.

Системная работа по всем этим направлениям позволяет решить многие проблемы, с которыми сталкиваются замещающие семьи. Однако в работе возникает множество ситуаций, которые позволяют конкретизировать работу по отдельным направлениям и выделить наиболее сложные вопросы, требующие научного обоснования.

В Таганрогском Центре помощи детям № 7 накоплен значительный опыт работы по психолого-педагогическому сопровождению замещающих семей [3]. Вместе с тем анализ работы позволил выделить достаточно серьезные проблемы, требующие своевременного решения.

Одной из таких актуальных проблем и является поиск критериев и адекватных инструментов оценки воспитательного потенциала замещающей семьи. Остановимся на наиболее важных аспектах.

Во-первых, попытка выделить объективные критерии воспитательного потенциала семьи приводят к созданию достаточно большого перечня отдельных ресурсов. В этот перечень часто включают такие показатели, как материальное благосостояние семьи, качество жилищно-бытовых условий, уровень образования родителей, возможности семьи в организации дополнительного образования и досуга ребенка и т. д. Нельзя не согласиться с тем, что все эти и другие факторы можно отнести к ресурсам, которые оказывают определенное влияние на воспитание и развитие ребенка. Они обеспечивают «условия его достойного существования и полноценного развития» [4, 55]. Но, как и в любой системе, их влияние нужно рассматривать как нечто целостное. Каждый фактор отдельно не может однозначно определять воспитательный потенциал семьи. Например, тот факт, что семья проживает в собственном доме или квартире, не всегда свидетельствует о ее благополучии, а высокий уровень материального благосостояния при неправильном воспитании может привести к формированию у приемного ребенка иждивенческих установок и т. д.

Решение этой проблемы мы видим в поиске интегративных критериев оценки воспитательного потенциала семьи. Интересный подход предлагают отечественные исследователи, предлагающие использовать понятие «субъективное благополучие ребенка» [2]. При определенной конкретизации оценка удовлетворенности ребенком разными сторонами жизнедеятельности в семье может быть использована в качестве одного из критериев.

Во-вторых, некоторые составляющие воспитательного потенциала семьи, такие как психологический климат или стиль детско-родительских отношений и др. не могут быть оценены всесторонне, т. к. специалисту может быть предоставлена членами семьи не вполне достоверная информация. Следует отметить, что педагог-психолог, работающий с замещающей семьей, имеет в своем арсенале множество диагностических методик, позволяющих изучить отдельные аспекты межличностных отношений в семье [1]. Как показывает анализ опыта

работы, наиболее информативными являются Цветовой тест отношений и методика «Рисунок семьи». Они позволяют выявить не только осознаваемые проблемы в отношениях, но и те проблемы, которые пока не осознаны даже испытуемыми. Ценную информацию о психологическом климате семьи позволяет получить также наблюдение за взаимодействием ребенка и приемных родителей. Проблема в том, чтобы специалисты, работающие с семьей, могли установить доверительные отношения.

К сожалению, как показывает опыт, некоторые приемные родители обращаются за помощью к специалистам в том случае, когда конфликтная ситуация уже достигла кризиса. А иногда обращаться к специалистам их заставляет только совершенное ребенком правонарушение (побег, кража и т. д.). В таких случаях требуется гораздо больше усилий и времени, чтобы исправить ошибки.

Решение этой проблемы связано с тем, чтобы выявить трудности в воспитании ребенка как можно раньше. Это можно обеспечить, например, регулярными телефонными переговорами с приемными родителями, которые инициирует специалист. Но, нужно отметить, что это не самое эффективное решение, т.к. некоторые родители на звонки просто не отвечают, а кроме того, в разговоре не все откровенно рассказывают о своих трудностях.

В-третьих, серьезные проблемы возникают в том случае, когда воспитательный потенциал семьи очень низкий. Следует заметить, что это может быть установлено еще на этапе помещения ребенка в замещающую семью. Например, если опеку над ребенком оформляет его бабушка или дедушка, допустившие ошибки в воспитании своих детей, которые из-за асоциального поведения лишены родительских прав. К сожалению, такие случаи есть, и исправить их бывает очень сложно.

Безусловно, специалисты уделяют таким семьям особое внимание: всесторонне изучают представления замещающих родителей о целях методах воспитания, выявляют трудности, с которыми сталкиваются родители, по возможности регулярно проводят диагностику психологического климата семьи. Но, как показывает опыт, развить воспитательный потенциал таких семей не всегда получается.

Завершая анализ, следует заметить, что оценка воспитательного потенциала семьи – одно из наиболее важных и одновременно сложных направлений работы с замещающими семьями. От эффективности этой работы во многом зависит качество психолого-педагогического сопровождения.

Библиографический список

1. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. – СПб.: Речь, 2006
2. Ослон В.Н. Семья Г.В., Колесникова У.В., Яровикова О.А. Субъективное благополучие выпускников организаций для детей-сирот в различных условиях проживания // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 6. – С. 149–163.
3. Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей / под ред. С.Ю. Шаловой. – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 144 с.
4. Расчетина С.А. Современный ребенок в системе рыночных, информационных, сетевых отношений // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 12. – С. 55–56
5. Фейлер Б. Секреты счастливых семей: как уменьшить хаос в семье. – М.: Альпина Паблицер, 2022.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

Полстяная Анна Владимировна,
социальный педагог,
Таганрогский центр помощи детям № 7,
г. Таганрог;
Мурадханова Анастасия Николаевна,
социальный педагог,
Таганрогский Центр помощи детям № 7,
г. Таганрог

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы дистанционной работы с замещающими семьями. Представлен анализ электронных площадок, которые могут быть использованы в работе с родителями.

Ключевые слова: замещающая семья, сопровождение семей, дистанционный формат работы.

USE OF REMOTE TECHNOLOGIES IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF SUBSTITUTE FAMILIES

Polstjanaja Anna V.,
social teacher,
Taganrog Center of the help to children № 7,
Taganrog;
Muradhanova Anastasiya N.,
social teacher,
Taganrog Center of the help to children № 7,
Taganrog

Abstract. The article discusses the issues of remote work with replacement families. An analysis of electronic platforms that can be used in working with parents is presented.

Key words: substitute family, support of families, remote work format.

На сегодняшний день инновационные процессы устремились во все сферы жизни общества, а изменения, происходящие в нем, диктуют новые взгляды на образование и правила оказания социальных услуг.

Являясь требованием времени, инновационные технологии психолого-педагогической работы активно входят в жизнь общества, используя в решении проблем семьи все самое ценное и необходимое из достигнутого теорией и практикой.

За период пандемии в Таганрогском центре помощи детям № 7 накоплен большой опыт работы с замещающими семьями в дистанционном формате. В связи с этим нами была поставлена цель: на основе обобщения и систематизации материала по проблеме инновационных технологий в психолого-педаго-

гической работе разработать рекомендации для специалистов по использованию инновационных технологий при дистанционной работе с замещающими семьями.

Анализ психолого-педагогической литературы [1; 2; 3] позволил раскрыть основные задачи психолого-педагогического сопровождения замещающих семей, к ним относят:

- формирование активной жизненной позиции у всех членов семьи;
- повышение социально-психологической и педагогической компетентности;
- мобилизация конструктивного потенциала замещающей семьи;
- помощь в преодолении негативных последствий прошлого опыта ребёнка (пережитого насилия и пренебрежения, опыта пребывания в интернатном учреждении);
- содействие обмену опытом между замещающими родителями.

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение позволяет замещающим родителям получить основы психологических знаний в области воспитания, развития, обучения, социализации приемных детей, освоить способы бесконфликтного межличностного общения внутри семьи, провести анализ собственных родительских функций и методов педагогического воздействия, а приемным детям – психолого-педагогическую помощь в сложных ситуациях жизнедеятельности в условиях замещающей семьи.

Сегодня многими психологами и педагогами с целью достижения результативности в своей работе применяются современные технологии и инновационные методы обучения. Эти методы включают активные и интерактивные формы, применяющиеся в сопровождении и обучении.

В образовательной деятельности уже давно используются дистанционные технологии в общении между родителями и педагогами, психологами. Самыми популярными на данный момент являются создание родительских групп в мессенджерах и социальных сетях. Наиболее подходящие мессенджеры для общения в дистанционном формате подходят: WhatsApp, Viber, Telegramm. К наиболее востребованным социальным сетям можно отнести Одноклассники и Вконтакте. Для видеосвязи и проведения родительских собраний подходит Zoom и Sferum.

Многообразие дистанционных методов работы в рамках сопровождения замещающих семей – это некий ответ специалистов на развитие технологий в сфере информации и электронной техники. Поэтому дистанционные формы помощи стали обладать рядом преимуществ перед традиционными методами. Самым первым преимуществом можно считать конфиденциальность.

Существует очень много площадок для дистанционной работы, но при выборе конкретной площадки в первую очередь необходимо определить стратегию и цели, для чего именно будет использована та или иная платформа.

Нами был проведен сравнительный анализ площадок, посредством которых возможно осуществлять дистанционное сопровождение замещающей семьи, в ходе которого мы выяснили:

- Zoom наиболее адаптирован для проведения дистанционных образовательных мероприятий, помимо простоты использования он имеет исчерпы-

вающий перечень необходимых инструментов и достаточное количество возможных участников.

- Telegram, в свою очередь, является удобным и бесплатным средством коммуникации, позволяющий ускорить и упростить взаимодействие. Несмотря на минусы данной программы, связанные с возможностью списываний, реализация остальных угроз маловероятна. Плюсы же остаются очевидными. Мессенджер экономит время и расходы на распечатку бумажных материалов.

- MyTeam – приложение идеально подходящее для командной работы. В нем, как и во многих других приложениях, можно переписываться, совершать звонки и обмениваться файлами. Он наиболее подходит под корпоративную деятельность. В этом приложении удобно проводить онлайн встречи в формате вебинара. Так же MyTeam подходит для работы над проектами и документами.

- Sferum – первая в России образовательная платформа, позволяющая задавать новый формат обучения. Она удобна как для педагогов-психологов, так для детей и родителей. Сферум – это аналог таких широко известных систем как: Zoom, Skype и др.

Данная площадка была создана преимущественно для того, чтобы облегчить процесс обучения, уменьшить работу с большим количеством бумаг, а участникам образовательного процесса чувствовать себя уверенно, используя при этом привычные современные методы. Самым главным преимуществом данной программы является то, что использовать её можно абсолютно бесплатно.

- ТамТам, в первую очередь, удобен способом регистрации. Он максимально упрощен, ввод номера телефона не является обязательным и другим участникам чатов не будет виден личный номер телефона, что для многих является немаловажным фактором. Если ранее вы использовали Telegram или WhatsApp, то с приложением ТамТам проблем не возникнет, поскольку их интерфейс максимально схож. Есть возможность создания собственного канала вместимостью более 20 тыс. человек. С помощью ТамТам можно проводить онлайн-занятия. Если использовать его через компьютер, то есть функция «демонстрация экрана». Из минусов можно выделить один главный – после регистрации происходит автоматическая подписка на новости ТамТам. Это не критично, но некоторым пользователям это неудобно. Поэтому ТамТам можно назвать достойной альтернативой Telegram и WhatsApp.

Таким образом, для дистанционной работы в образовательных учреждениях могут быть использованы различного рода онлайн-инструменты. Их плюсы и минусы определяются исходя из конкретных задач и целей в педагогическом процессе. Также учитывается технический опыт и возможности всех пользователей. Адаптация на этапе перехода к новому формату проходит у всех, как у преподавателей, так и у детей и родителей. Поэтому крайне важно проводить их информирование о том, какие же существуют на сегодняшний день цифровые инструменты и алгоритмы их использования.

Также нами были разработаны методические рекомендации по использованию инновационных технологий в психолого-педагогическом сопровождении замещающих семей. В методических рекомендациях мы собрали информацию о том, как наиболее эффективно организовать дистанционное взаимодействие с

замещающими семьями, как вести работу в мессенджерах во избежание конфликтных ситуаций, а также советы по ведению контента в социальных сетях.

Библиографический список

1. Ослон В.Н. Семья Г.В., Колесникова У.В., Яровикова О.А. Субъективное благополучие выпускников организаций для детей-сирот в различных условиях проживания // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 6. – С. 149–163.
2. Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей / под ред. С.Ю. Шаловой. – М., Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 144 с.
3. Фейлер Б. Секреты счастливых семей: как уменьшить хаос в семье. – М.: Альпина Паблишер, 2022.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Уфимцева Наталья Владимировна,
заместитель директора
по воспитательной работе,
ГКУСО РО Таганрогский центр помощи детям № 5
г. Таганрог

Аннотация. В статье рассматривается значение комплексной работы педагогов, направленной на профилактику дезадаптивного поведения подростков. Индивидуальные программы развития и жизнеустройства ребенка, включающие основные направления специализированной комплексной поддержки и помощи ребенку и отслеживающие эффективность работы в прогнозируемом результате, как форма и содержание комплексной программы деятельности.

Ключевые слова: дезадаптация, подросток, педагогический коллектив, комплексная работа, профилактика, компенсаторные ресурсы.

AN INTEGRATED APPROACH IN THE WORK OF THE TEACHING STAFF FOR THE PREVENTION OF MALADAPTIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

Ufimtseva Natalia V.,
Deputy Director for Educational Work,
GKUSO RO Taganrog Children's Aid Center No. 5
Taganrog

Abstract. The article discusses the importance of the comprehensive work of teachers aimed at preventing maladaptive behavior of adolescents. Individual programs for the development and life of the child, including the main directions of specialized comprehensive support and assistance to the child and tracking the effectiveness of work in the predicted result, as the form and content of a comprehensive program of activities.

Key words: maladaptation, teenager, teaching staff, complex work, prevention, compensatory resources.

Проблема дезадаптивного поведения подростков не теряет свою актуальность в современном быстро меняющемся мире, а напротив приобретает боль-

шую остроту в связи с увеличением числа детей, которые характеризуются трудновоспитуемостью, социально-педагогической запущенностью, дезадаптивностью и пр. Появление в педагогической, психологической, социально-педагогической литературе приведенной выше терминологии свидетельствует о том, что причинами отклонения являются самые разные факторы, но суть заключается в том, что таким детям по различным причинам сложно вписываться в общество с определенными нормами и правилами.

В трудах многих ученых, таких, как С.В. Беличева, Т.Д. Молодцова, Л.А. Венгер, В.Е. Каган, А.Е. Личко, Р.В. Овчарова и др. рассматриваются причины дезадаптации подростков. Например, Т.Д. Молодцова считает, что дезадаптация является результатом «внутренней или внешней (иногда комплексной) дегармонизации личности с самой собой и обществом, проявляющейся во внутреннем дискомфорте, нарушениях деятельности, поведения и взаимоотношений личности...» [1, 82]. Дезадаптация может иметь скрытый характер, но при определенных условиях так или иначе проявится, что может иметь самые разные последствия [2].

Опираясь на исследования ученых, мы обращаем внимание на то, что ими выделены такие факторы дезадаптации как: когнитивный, эмоционально-личностный, поведенческий. Как правило, все три фактора проявляются комплексно, определяя и дополняя друг друга.

Дезадаптивное поведение не является ежесекундным результатом, а формируется в течение времени, постепенно и является реакцией на те стрессогенные провоцирующие факторы, противостоять которым и справиться с которыми сам ребенок не может [3, 80].

Комплексная проблема должна решаться комплексным подходом, на что и делается упор в практике педагогического коллектива центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Сам факт, что ребенок остался без попечения родителей определяет трудность его положения и возможную дезадаптацию, потерянность своей защищенности со стороны самых близких людей и наличие неопределенности жизненной перспективы.

Социально-педагогическая причина определения ребенка в учреждение государственной поддержки и защиты детей является стартовой при разработке комплексной индивидуальной программы развития и жизнеустройства ребенка. Важным аспектом является медицинское обследование и заключение врача о состоянии здоровья воспитанника с необходимыми рекомендациями. Заключение педагога-психолога содержащие сведения об индивидуально-личностных особенностях ребенка, актуальном уровне его развития и ресурсности позволяют педагогам, работающим в семейно-воспитательных группах, планировать воспитательную деятельность с максимальной опорой на положительные и «сохраняемые» качества подростка, которые используются как компенсаторные ресурсы в профилактике дезадаптации. В свою очередь в едином социально-педагогическом пространстве особую роль играет дополнительное образование. Педагоги дополнительного образования (ДО) вносят особую атмосферу в творческое занятие ребенка, который, раскрывая свои ресурсы, стремится к продукту индивидуальной деятельности. Адаптация к условиям группы и учреждения

становится своеобразным «трамплином» для внешней социальной адаптации подростков, которые включаются в социально значимые акции, культурно-творческие мероприятия, спортивно-оздоровительные проекты, в которых они участвуют совместно с волонтерами и педагогами-наставниками. Таким образом, комплексная работа педагогического коллектива направлена на активизацию ресурсных возможностей подростка, активизацию приобретаемых им навыков и их закрепление в практико ориентированных видах социально полезной деятельности, что и является профилактикой дезадаптации подростков.

Показателями эффективности комплексной работы педагогического коллектива по профилактике дезадаптивного поведения подростков является повышение уровня воспитанности (анкета Н.Н. Капустина), снижение тревожности, агрессивности (сравнительная диагностика по тестам Басса-Дарки и Ч.Д. Спилбергера), активность в культурно-творческих мероприятиях (портфолио достижений), эмоциональный комфорт (дневник цветового настроения и оценка уровня субъективной удовлетворенности).

Библиографический список

1. Молодцова Т.Д. Субъективные предпосылки подростковой дезадаптации // Международный журнал экспериментального исследования. – 2013. – № 7. – С. 82–85.
2. Молодцова Т.Д., Шалова С.Ю. Влияние отчуждения подростков на возникновение их социальной дезадаптации // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–3. – С. 294–297.
3. Шарапановская Е.В. Социально-психологическая дезадаптация детей и подростков / Е.В. Шарапановская. – М.: Сфера, 2005. – 160 с.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ВОСПИТАННОСТИ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

*Чекаленко Елена Сергеевна,
директор,
ГКУСО РО Таганрогский центр помощи детям № 5,
г. Таганрог*

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь уровня воспитанности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и социальной дезадаптации, представлены результаты диагностики уровня воспитанности по методике Н.П. Капустина в динамике календарного года, сформулированы выводы о влиянии уровня воспитанности на преодоление социальной адаптации детей-сирот.

Ключевые слова: воспитанность, социальная дезадаптация, дети-сироты, центр помощи детям.

RAISING THE LEVEL OF EDUCATION AS A FACTOR IN PREVENTING AND OVERCOMING SOCIAL MALADAPTATION OF ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

Chekalenko Elena S.,

Director state public institution of social service of the Rostov region
center for children left without parental care,
"Taganrog center for children № 5»
Taganrog

Abstract. The article examines the relationship between the level of upbringing of orphans and children left without parental care and social maladjustment, presents the results of diagnostics of the level of upbringing according to the methodology of N.P. Kapustin in the dynamics of the calendar year, and draws conclusions about the influence of the level of upbringing on overcoming the social adaptation of orphans.

Key words: upbringing, social maladjustment, orphans, a children's aid center.

Изучение уровня воспитанности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (диагностика и анализ воспитанности) является важным показателем эффективности деятельности педагогического коллектива организации для детей-сирот, т.к. отражает результат деятельности и позволяет корректировать воспитательный процесс в соответствии с поставленными задачами, а именно: конкретизировать цели воспитательной работы; дифференцировать подходы к детям с разным уровнем воспитанности; обеспечивать индивидуальный подход к каждому ребенку; актуализировать выбор содержания и методов воспитания; проследивать динамику изменений ребенка и соотнести промежуточный с первоначально зафиксированным результатом; видеть близкие и перспективные результаты воспитательной системы.

Социальную дезадаптацию, мы рассматриваем, как неспособность жить в социуме, соблюдать его нормы, взаимодействовать с другими людьми. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, имеющие в своем личном опыте эмоциональные и моральные травмы, могут проявлять социальную дезадаптацию в виде самовольных уходов, бродяжничества, конфликтов с учителями и сверстниками, нежелания учиться, аддикций и аддиктивного поведения, правонарушений и т. д. Поэтому в качестве рабочей гипотезе мы определяем, что повышение уровня воспитанности детей-сирот, проживающих в центре помощи детям, обеспечит положительное влияние на преодоление социальной дезадаптации.

В качестве основных показателей в отношениях человека с миром нами учитываются такие основные моральные ценности, как честность, справедливость, человечность и сознательный выбор ребенком способа поведения в соответствии с ценностями-нормами. А также оцениваются такие аспекты, как долг и ответственность, бережливость, дисциплинированность, ответственное отношение к учебе и общественному труду, чувство товарищества, доброта и отзывчивость, честность и справедливость, скромность и простота, общекультурный уровень.

Воспитанность детей-сирот (т. е. сформированность основных социально-полезных качеств личности и моральной зрелости) нами оценивается с учетом трех уровней: низкий, средний, высокий.

Для выявления уровня воспитанности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, центра помощи детям нами была использована анкета, представленная в методике Н.П. Капустина «Уровень воспитанности учащихся» [1]. Выбор методики обоснован тем, что ребенку предоставляется возможность самому ответить на вопросы анкеты, что позволяет получить информацию субъективного характера о рассматриваемых компонентах воспитанности, а также можно получить ответы на вопросы анкеты классного руководителя образовательной организации (где обучается ребенок), который представляет «внешнюю» ситуацию поведения ребенка. Результаты диагностики имеют важное значение не только для преодоления дезадаптации, но и для ее профилактики, в связи с тем, что: во-первых, выявляется видение ребенка самого себя в рассматриваемых направлениях; во-вторых, определяются «проблемные» ситуации, в которых ребенок испытывает проблемы и проявляет свое невежество и/или невоспитанность; и в третьих, результаты носят более объективный характер. Вводная диагностики была проведена в начале года, итоговая – в конце календарного года. Результаты диагностики приведены в таблице 1.

**Таблица 1 – Результаты уровня воспитанности
(по методике Н.П. Капустина)**

Вводная диагностика (начало года)			Итоговая диагностика (конец года)		
В	У	Ср.А.	В	У	Ср.А.
		Разница оценки			Разница оценки
баллы					
Долг и ответственность					
0,3	0,2	0,25	0,48	0,47	0,47
		-0,1			-0,01
Бережливость					
0,75	0,7	0,72	0,71	0,55	0,63
		-0,05			-0,16
Дисциплинированность					
0,69	0,58	0,63	0,85	0,79	0,82
		-0,11			-0,06
Ответственное отношение к учебе					
0,64	0,53	0,58	0,85	0,79	0,82
		-0,11			-0,06
Ответственное отношение к общественному труду					
0,82	0,70	0,76	0,98	0,98	0,98
		-0,12			0
Коллективизм, чувство товарищества					
0,55	0,45	0,5	0,70	0,65	0,67
		-0,1			-0,05
Доброта и отзывчивость					
0,74	0,63	0,68	0,87	0,85	0,86
		-0,11			-0,02
Честность и справедливость					
0,79	0,59	0,69	0,91	0,84	0,87
		-0,2			-0,07

Простота и скромность					
0,67	0,53	0,6	0,85	0,80	0,82
		-0,14			-0,05
Культурный уровень					
0,63	0,54	0,58	0,86	0,84	0,82
		-0,09			-0,02
Среднеарифметический показатель (баллы)					
0,65	0,54	0,59	0,8	0,75	0,77

Сокращения в таблице:

«В» – воспитанник; «У» – учитель; «Ср.А.» – среднее значение «В» + «У»

В качестве средств и условий мы использовали: специальную социокультурную образовательную среду центра помощи детям [2], программу воспитания учреждения и общеразвивающие программы, включающие деятельность клубов по интересам, проектно-поисковую, коллективно-творческую деятельность и другие направления, которые позволяют применять инклюзию в воспитательном процессе и включать в деятельность детей с разными уровнями познавательной активности и социального развития, воспитывающихся в Центре помощи детям [2]. В рамках данной статьи, мы не будем останавливаться на них подробно. Результаты деятельности по воспитанию отражены в итоговой диагностике таблицы 1.

Качественный анализ количественных показателей таблицы содержит разницу в оценках ребенка «самого себя» и оценки ребенка школьным учителем. Воспитанники оценивают себя более высокими баллами, чем классные руководители. Особенно видна эта разница в первичной диагностике, проведенной в начале года. Результаты повторного исследования содержат менее значительную разницу оценок. Средние показатели первичной «самооценки» первого года воспитанников находятся в диапазоне от 0,6 баллов – «уровень ниже среднего», показатель классного руководителя – 0,54 – «низкий уровень». Результаты, полученные при повторном анкетировании в конце года, имеют меньший разрыв в оценках, однако учителями воспитанность оценивается ниже. Наименьшая рассогласованность оценок наблюдается в критериях:

- «Ответственное отношение к общественному труду» – «0» баллов;
- «Долг и ответственность» – разница оценок 0,01 балл.

Показатель уровня воспитанности на конец года соответствует среднему уровню – 0,77.

Сравнительная характеристика данных позволяет сделать вывод об изменении оценок в балловом выражении. Уровень воспитанности – является самым показательным в работе педагогического коллектива, и, одновременно самым труднодостижимым, т.к. воспитание – сложный, длительный и по существу непрерывный процесс социализации личности. Но именно выявление уровня воспитанности детей создает необходимый фундамент для целевых установок и планирования воспитательной работы всего педагогического коллектива.

Итоговые оценки в начале года – 0,59 относятся «низкому уровню», в конце года – 0,77 – к «среднему уровню». Если проследить динамику развития уровня воспитанности (0,59 – 0,77), то прирост составил – 0,18 балла. Этот циф-

ровой мизер является достаточно значимым в совместном достижении детьми и воспитателями качественных положительных изменений в личности ребенка.

Если мы обратимся к статистическим данным негативных проявлений социальной дезадаптации в начале года и в конце, то можем отметить, что повышение уровня воспитанности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в центре помощи детям, повлияло на преодоление социальной дезадаптации и снизило проявление таких отрицательных социальных явлений как: пропуски учебных занятий и нежелание учиться, физическая и вербальная агрессия, аддикции (отказ от табакокурения), самовольный уход, конфликты с педагогами и детьми. Поэтому можно сделать вывод о том, что повышение уровня воспитанности или уровня моральной зрелости детей и сформированности у них основных социально полезных качеств личности, отражающих систему отношений ребенка (к обществу, к себе, к знаниям, к труду, к природе, к прекрасному) напрямую влияет на преодоление социальной дезадаптации. В связи с чем, считаем, что в целях преодоления социальной дезадаптации необходимо повышать воспитательный потенциал учреждения, качество воспитательных и общеразвивающих программ, готовность педагогов к реализации воспитательных целей и задач.

Библиографический список

1. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: учебное пособие / Н.П. Капустин. – М.: Academia, 1999. – 214 с.
2. Чекаленко Е.С. Социокультурная среда организации для детей-сирот как фактор развития личности ребенка, оставшегося без попечения родителей // Педагогика: семья – школа – вуз – общество (образовательно-инновационные технологии): монография / под общ. ред. проф. В.И. Писаренко. – Кн. 50. – Воронеж: ВГПУ, 2020. – С. 136–146.

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ (из опыта работы)

Шалова Светлана Юрьевна,

канд. пед. наук, доцент,

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,*

Таганрог;

Стукань Алевтина Евгеньевна,

педагог-психолог,

Таганрогский центр помощи детям № 7

Таганрог

Аннотация. В статье рассматриваются основные задачи коррекционной работы с замещающими семьями по преодолению тревожности у подростков. Описан опыт коррекционной работы, который подтверждает, что коррекция детско-родительских взаимоотношений является эффективным средством улучшения эмоционального самочувствия ребёнка в замещающей семье

Ключевые слова: приемная семья, замещающая семья, тревожность, коррекционная работа с семьей

ANXIETY MANAGEMENT IN CHILDREN IN SUBSTITUTE FAMILIES (from work experience)

Shalova Svetlana Yu.,

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Rostov State University of Economics, branch in Taganrog

Stukan Alevtina E.,

educational psychologist,
Taganrog Center of the help to children № 7
Taganrog

Abstract. The article discusses the main tasks of correctional work with replacement families to overcome anxiety in adolescents. The experience of correctional work is described, which confirms that the correction of child-parental relationships is an effective means of improving the emotional well-being of a child in a substitute family

Key words: foster family, substitute family, anxiety, correctional work with family

Вопросы, посвящённые проблеме детско-родительских отношений, интересовали учёных на протяжении всего периода развития психологической науки. В отечественной психологии исследованиями в этой области занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, В.С. Мухина, В.В. Столин и др. В зарубежной – Э. Шафер, Дж. Боулби, Д. Баумринд и др. [1; 2; 4; 6].

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что полноценное общение взрослого и ребёнка, позитивные взаимоотношения между детьми и взрослыми оказывают огромное влияние на развития ребёнка. И задачей специалистов является помощь родителям в осознании типа их взаимоотношений с ребёнком, осознании ошибок в семейном воспитании и коррекция детско-родительских взаимоотношений.

Целью исследования является выявление влияния коррекции взаимоотношений детей и родителей в замещающей семье на снижение тревожности приёмного ребёнка.

Методы исследования: беседа с ребёнком и опрос по методике «Шкала тревоги Спилбергера-Ханина».

База исследования: замещающие семьи, находящиеся на сопровождении в Таганрогском центре помощи детям № 7.

Анализ опыта работы по сопровождению замещающих семей показывает, что специалисты все чаще сталкиваются с проблемой отсутствия взаимопонимания между замещающими родителями и приёмными детьми, что приводит к нарушениям детско-родительских отношений.

Нарушенные отношения усиливают неудовлетворённость у замещающих родителей, напряжение и тревогу у приёмных детей.

Предупреждая отрицательное влияние на ребёнка неблагоприятных психосоциальных факторов путем коррекции детско-родительских отношений, мож-

но оказать первичную психопрофилактическую помощь ребёнку и реабилитационную поддержку его семье.

Для исследования нами были выбраны семьи, в которых дети длительное время (несколько лет) находятся под опекой. Возраст детей – от 13 до 16 лет.

Диагностика детско-родительских отношений осуществлялась не только с помощью диагностических методик, но и с помощью беседы с ребёнком с целью выявления и обсуждения конкретных событий его жизни.

Во всех семьях дети оценивали свои взаимоотношения с приёмной матерью, независимо от того, полной или неполной является семья.

Целью коррекции детско-родительских отношений является развитие отношений партнёрства и сотрудничества родителей с ребёнком через осознание процессов, происходящих в семье.

Основными задачами являются:

- улучшение понимания родителями приёмного ребёнка, особенностей его развития;
- развитие способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояний и интересов друг друга;
- формирование навыков равноправного общения, способности к разрешению и предотвращению межличностных конфликтов;
- устранение дезадаптивных форм поведения и обучение адекватным способам реагирования в проблемных ситуациях [3; 5].

Основными методами коррекции, по мнению психологов, являются индивидуальное консультирование родителя, ребёнка, детско-родительская терапия в паре, групповые занятия в детско-родительской группе, групповые занятия в родительской группе.

Рассмотрим работу педагога-психолога с 2 семьями. В этих случаях, как и во всех остальных, использовались индивидуальные формы работы и работа с парой «родитель-ребёнок».

Диана П. 14 лет

По результатам наблюдения за поведением Дианы П., опроса приёмной матери и беседы с девочкой воспитание в семье достаточно непоследовательно. Приёмная мама контролирует девочку время от времени, так как очень много работает. Диана имеет достаточно автономии, но не всегда знает, как отреагирует мама на её поступки, слова, выполненные или невыполненные поручения.

Всё это способствует повышению ситуативной тревожности ребёнка, хотя тревожность как индивидуальное свойство личности (личностная тревожность) для Дианы не характерна.

По результатам диагностики девочка показала положительное эмоциональное отношение к ней приёмной мамы (фактор Близости) и это явилось ресурсом, на который можно было опереться в коррекционной работе с семьёй. Для Дианы и для приёмной мамы были проведены индивидуальные консультации и арт-терапия в паре. Данная работа помогла маме и ребёнку почувствовать друг друга, рассказать о своих чувствах. Мама осознала дисгармоничность своего непоследовательного стиля общения с девочкой.

Егор П. 13 лет

Анализ результатов диагностики, опрос приёмной мамы и ребёнка позволяют сделать вывод, что стиль воспитания в семье Егора авторитарный.

Насколько данный стиль воспитания оправдан в данном случае?

В более младшем возрасте, когда способность к самоконтролю и саморегуляции у мальчика была сформирована слабо, требовался постоянный контроль со стороны приёмных родителей. В подростковом возрасте самосознание ребёнка меняется, он способен оценить свои действия и стать более самостоятельным. Также меняются и социальные потребности – наблюдается реакция эмансипации от взрослых и группирование со сверстниками с целью самоутверждения среди них. Поэтому высокая директивность и критичность, а также непоследовательность приёмной матери способствуют невротизации подростка, дезориентации и понижению его самооценки.

Приёмной маме было рекомендовано ослабление контроля, обсуждены возрастные особенности подростка. Также обсуждались способы психологической поддержки ребёнка, т. к. уровень тревожности (ситуативной и личностной) у Егора высокий. Приёмная мама Егора была заинтересована в совместной работе, так как ей самой было трудно оценить свои методы воспитания. Также она осознала, что не учитывала возрастные особенности взрослеющего ребёнка и продолжала с ним общаться, как с младшим школьником. Её воспитательская неуверенность и непоследовательность усугубляли ситуацию.

По окончании коррекционной работы была проведена повторная диагностика с целью изучения влияния коррекции взаимоотношений детей и родителей в замещающей семье на снижение тревожности приёмного ребёнка. Была проведена беседа с каждым ребёнком и опрос по методике «Шкала тревоги Спилбергера-Ханина».

Результаты изучения ситуативной тревожности представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты изучения ситуативной тревожности

Испытуемые	первичная диагностика		повторная диагностика	
	балл	уровень	балл	уровень
Диана П.	46	высокий	34	умеренный
Егор П.	51	высокий	43	умеренный

Результаты изучения личностной тревожности представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты изучения личностной тревожности

Испытуемые	первичная диагностика		повторная диагностика	
	балл	уровень	балл	уровень
Диана П.	34	умеренный	38	умеренный
Егор П.	47	высокий	45	высокий

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что коррекция детско-родительских отношений значимо повлияла на снижение ситуативной (реактивной) тревожности у приёмных детей. У большинства детей снизился балл по тесту Спилбергера-Ханина.

Уровень личностной тревожности у подростков не изменился. Напомним, что личностная тревожность – это индивидуальное свойство восприятия значительного числа событий в качестве угрожающих с реагированием на них состоянием тревоги. Можно предположить, что личностная тревожность как более устойчивая характеристика может измениться только под влиянием большого количества факторов и в течение длительного времени.

Ситуативная (реактивная) тревожность обусловлена ситуацией в данный момент времени, она характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью в конкретной обстановке. Она может снизиться в конкретных условиях, в которых находится ребёнок. Из бесед с детьми было выявлено, что их взаимоотношения с приёмной мамой изменились, стали более доверительными, тёплыми. Очевидно, приёмные родители стараются создать атмосферу принятия, в которой ребёнок может чувствовать себя в достаточной безопасности, увидеть те особенности приёмного ребёнка, которые в обыденной жизни часто ускользали от их внимания.

Т. о., анализ результатов работы подтверждает, что коррекция детско-родительских взаимоотношений является эффективным средством улучшения эмоционального самочувствия ребёнка в замещающей семье.

Библиографический список

1. Боулби, Джон. Привязанность / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2003.
2. Кашина, У.А. Замещающая семья: понятие, особенности и трудности // Педагогические и социологические аспекты образования. – 2018. – С. 412–414.
3. Коррекция детско-родительских отношений: Метод. рекомендации для специалистов, педагогов образовательных учреждений, родителей. – Новокуйбышевск, 2009.
4. Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей / под ред. С.Ю. Шаловой. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 145 с.
5. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2001.
6. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development // Lerner R. M., Petersen A.C., Brooks-Gunn J. (eds). Encyclopedia of adolescence. – V. 2. N. Y., 1991. – P. 746–758.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Шебанова Татьяна Анатольевна,

воспитатель,

ГКУСО РО Таганрогского центра помощи детям № 7, г. Таганрог;

Бодня Дарья Александровна

магистрант,

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),

г. Таганрог

Аннотация. В статье проводится анализ опыта организации интернатных учреждений в России и за рубежом. Анализируется педагогическая литература и опыт зарубежных систем организации социальных учреждений для детей-сирот.

Ключевые слова: дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, интернатные учреждения, депривация, замещающие семьи.

ORGANIZATION OF BOARDING INSTITUTIONS IN RUSSIA AND ABROAD: COMPARATIVE ANALYSIS

Shebanova Tatyana A.,

tutor,

Taganrog Center of the help to children № 7,

Taganrog;

Bodnja Darja A.,

master student,

Chekhov Taganrog Institute, Taganrog

Abstract. The article analyzes the experience of organizing boarding schools in Russia and abroad. Pedagogical literature and experience of foreign systems of organization of social institutions for orphans are analyzed.

Key words: Orphans, children left without parental care, boarding schools, deprivation, substitute families.

На протяжении истории человечества, в любом государстве и любом обществе всегда были, есть и будут дети-сироты. И в этом случае общество и государство берет на себя заботу по развитию и воспитанию таких детей.

Причин большого роста детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей много. Это и глубокие социальные изменения, экономические, демографические изменения. Особое место занимают дети-сироты, оставшиеся без родителей по причине военного положения внутри страны. Так было в годы войны, когда дети оставались без родителей и ныне существующие центры помощи детям являлись детскими домами. На данный момент, одними из самых мощных факторов, непосредственно связанных с ростом безнадзорности и социального сиротства, являются алкоголизм семьи, зависимость от психоактив-

ных веществ, психолого-педагогическая несостоятельность семьи, психологическое, физическое и сексуальное насилие в семье.

Система учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, всё ещё занимает ведущее место. Сейчас активно идёт поиск новых педагогических и организационных форм обустройства жизни детей-сирот, одним из которых является устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в замещающие семьи. Однако и сейчас продолжают своё существование социальные учреждения для детей. Поэтому остаётся актуальным поиск новых, современных технологий воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, так как воспитание таких детей имеет свою специфику. Так, Л.В. Петрановская отмечает, что в воспитании и обучении детей-сирот главной трудностью является диспропорция их развития. Боль от пережитой психологической травмы оттягивает внутренние силы ребёнка, которые должны быть направлены на развитие. Вследствие этого некоторые части личности «замирают» в том возрасте, когда ребёнок пережил потерю или насилие [3].

Ещё одним фактором диспропорции их развития является прошлый опыт ребёнка, связанный с материнской депривацией и отказом от ребёнка. Социальные педагоги, психологи, медицинские работники и т.п. со всего мира отмечают изменения в психике ребёнка из социального учреждения или замещающей семьи, вследствие отказа матери от ребёнка или её отчуждённости. У детей из дома малюток не формируются стойкие эмоциональные связи, нет привязанности, а внимания и заботы со стороны работников учреждения не хватает для компенсации утраты матери. У детей лишенных материнской защищённости не формируется базовое доверие к миру. Материнская депривация приводит к глубоким нарушениям личностного развития, эмоциональным и поведенческим отклонениям, к задержке психического и интеллектуального развития (ЗПР, психические или психологические расстройства и т. д.) и формированию неправильной модели поведения, а также видению окружающего мира. Так многие воспитанники социальных учреждений проявляют свою подозрительность и недоверчивость в отношении окружающих их людей. Обидчивость и мстительность вызваны недоверием и страхом предательства со стороны окружающих [1; 4].

Также существенным фактором диспропорции развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является врождённые физические и психические особенности, вследствие неправильного развития плода. Это происходит из-за наследственных факторов, неправильного ведения образа жизни родителей, тяжёлые роды, или появление инфекционных, вирусных и других заболеваний во время беременности.

В итоге мы имеем детей с физическими и психическими особенностями, с чувством предательства, недоверием и страхом. Поэтому перед педагогами-психологами, социальными педагогами, воспитателями стоит ряд задач, которые им необходимо решить:

1. Создание условий, приближенных к семейным;

2. Социализация и адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подготовка их к самостоятельной жизни и в жизни социума;
3. Привитие навыков культуры поведения;
4. Коррекция поведения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
5. Компенсация психических функций и психологических травм, полученных в прошлом ребёнка в семье;
6. Реабилитация физического, психического и психологического состояния ребёнка;
7. Создание условий для личностного развития ребёнка, развитие его саморегуляции и социальной ответственности и др.

Для решения данных задач и необходимы современные технологии воспитания детей-сирот в интернатных учреждениях. Формы и методы, использовавшиеся ранее устаревают, так как нынешние дети-сироты имеют другие особенности в развитии, нежели дети-сироты послевоенного времени. В наше время много случаев принудительного изъятия ребенка из семьи с целью защитить его интересы.

Чтобы найти эффективные формы и технологии воспитания детей-сирот, мы обратились к анализу опыта других стран.

В таких странах, как Румыния, Венгрия в соответствии с принятыми в них законами относительно защиты прав детей любое интернатное учреждение должно быть максимально приближено к созданию семейной атмосферы воспитания и не может удерживать больше 20-30 детей. На такую реформу интернатных учреждений правительство Венгрии выделило значительные средства из государственного бюджета страны. Практически во всех постсоциалистических странах такие изменения вызвали неудовольствие у руководства интернатных учреждений, но этот процесс происходит активно.

Анализ истории развития социальных учреждений в странах Западной Европы и США показал, что во второй половине 20 века были приняты решения о закрытии государственных учреждений для детей-сирот, но они продолжают функционировать во многих странах.

Хотя термин «детский дом» больше не используется в Соединенных Штатах, почти в каждом штате США по-прежнему существуют дома-интернаты для детей, нуждающихся в безопасном месте для жизни и в которых можно получить поддержку в их образовательной деятельности и приобретении жизненных навыков. Широко известны, например, школа Милтона Херши в Пенсильвании, Mooseheart в Иллинойсе и школа и детский дом Crossnore в Северной Каролине. Есть статистика, которая доказывает эффективность работы таких учреждений. Дети, которые растут в этих домах-интернатах, имеют более высокие показатели окончания средней школы и колледжей, чем те, кто проводит такое же количество лет в системе патронатного воспитания США, где только от 44 до 66 процентов детей заканчивают среднюю школу.

Таким образом, можно утверждать, что в большинстве развитых стран есть тенденция – определять детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в приемные семьи. Изъятие из кровной семьи является критической точкой, и для сохранения физического и психического здоровья ребёнка его устраивают в приемную семью. Опекуны и приемные родители получают компенсации, пенсии и доплаты за проживание приемного ребёнка в семье. Однако

не во всех странах учреждения интернатного типа полностью исчезли, но количество их постепенно снижается. Определение детей-сирот в замещающие семьи считается наиболее перспективной формой решения проблемы сиротства. В ряд этих стран входит и Россия, ведь подобная форма семейного жизнеустройства интегрируется у нас недавно, если сравнивать с Европейскими странами.

Следует отметить, что подобная форма жизнеустройства имеет и свои недостатки, как и система детских домов имеет свои положительные стороны. Так, например, существовавшие детские дома имели большой временной период содержания детей-сирот, где ребёнок мог адаптироваться к существующим реалиям. Ребёнок мог развиваться от момента попадания до его совершеннолетия в привычных ему условиях, а не адаптировался к каждой новой семье, опекунам каждые несколько лет. И хотя существует сопровождение замещающих семей и с ними ведётся активная работа, но интегрируемая форма семейного устройства нацелена на организованных, добросовестных граждан своей страны, и к сожалению, не все такими людьми являются.

В то же время, педагогам детских домов необходимо подготовить воспитанников к самостоятельной жизни. Ведь существует мнение, что дети-сироты, проживающие в детских домах, остаются «закапсулированы» в учреждении и существует мнение, что характер проживания и общения детей и педагогов несёт в себе «формальность». Поэтому педагоги и психологи проводят мероприятия и занятия, чтобы подготовить подрастающих воспитанников к выходу в новую жизнь. В социальном учреждении для каждого ребенка разрабатывается план индивидуального развития и жизнеустройства (ИПРиЖ), в котором отображаются все индивидуальные характеристики ребенка [3]. Это делает работу специалистов более эффективной. В нынешнее время введено постинтернатное сопровождение выпускников, и бывшие воспитанники могут обратиться к психологу или социальному педагогу своего учреждения за помощью.

Подводя итог проведённого анализа, мы хотим отметить, что трудно определить, какая из представленных форм жизнеустройства детей-сирот лучше, а какая хуже. Исходя из вышесказанного, мы можем лишь сказать, что в обеих формах присутствуют свои нюансы, сильные и слабые стороны. Поэтому разделять на «это плохое, а это хорошее» будет неправильно. Работа с детьми-сиротами и детьми, оставшихся без попечения родителей в разных странах имеет свою специфику и обусловлена многими факторами, поэтому механически заимствовать формы и методы работы не получится.

Библиографический список

1. Бреева Е.Б. Дети в современном обществе. – М., 1999.
2. Петрановская Л.В. В класс пришёл приёмный ребёнок. – М.: Студио-Диалог, 2009. – 170 с.
3. Поленова С.В., Шалова С.Ю., Сорокина В.А. Изучение динамики развития и жизнеустройства детей-сирот в социальных учреждениях (из опыта работы) // Категория "социального" в современной педагогике и психологии: мат. 7-й всерос. научно-практич. конф. с дистанционным и международным участием / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2019. – С. 211–215.
4. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения / под ред. М.Н. Лазутовой. – М., 2003.

МЕДИАНАСИЛИЕ, ПУТИ ЗАЩИТЫ ОТ НЕГАТИВНОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

СУБЛИМАЦИЯ В ИСКУССТВО ВНУТРЕННИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ДЕТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ С.Т. ШАЦКОГО

Банникова Татьяна Николаевна,
аспирант 2 курс,
*Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ),
г. Ростов-на-Дону*

Аннотация. В данной статье на основании изучения литературных и архивных источников выделены основные понятия и элементы «детского искусства» в системе эстетического воспитания С.Т. Шацкого. Определение искусства как элемента детской жизни и образовательного процесса детей младшего и среднего возраста.

Ключевые слова: детское искусство, детская социальная жизнь, способы выражения искусства, символизация, ритмика, орнаментация.

SUBLIMATION IN THE ART OF CHILDREN'S INTERNAL EXPERIENCES IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF S.T. SHATSKY

Bannikova Tatiana N.,
Rostov State University of Economics,
Rostov-on-Don, Russian Federation

Abstract. This article, based on the study of literary and archival sources, deals with the main concepts and elements of "children's art" in the system of aesthetic education by S.T. Shatsky. The art as an element of children's life and the educational process of young and middle-aged children is defined.

Key words: children's art, children's social life, ways of expressing art, symbolization, rhythm, ornamentation.

Изучение системы эстетического воспитания Станислава Теофиловича Шацкого позволяет нам проследить динамику педагогических явлений в истории развития педагогики. Таким образом, сохраняется возможность наблюдать основные историко-педагогические связи и результат разрешения многих педагогических вопросов и задач.

С.Т. Шацким в своих научных трудах и изысканиях, в своей педагогической деятельности придавал особое значение искусству. Само понятие «искусство» он определял ни что иное, как внутренние переживания мысли, эволюции ребенка, которые он выражает во внешних формах искусства. Таким образом, «внешнее выражение внутренних переживаний ребенка есть искусство» [4].

Данное понятие он дополняет терминами «театральное искусство», «социальные чувства», «техника выражения», «импровизация».

Вызывает интерес подход в определении С.Т. Шацким такого понятия как «творчество». Он говорит: «Я считаю, что творчество бывает только тогда, когда ребенок создает что-то небывалое, когда он ищет формы, напрягая все умственные и физические силы» [1]. Потребность в творчестве и творческое начало любой деятельности является первостепенным и, возможно, в некоторых областях – движущей силой педагогического явления. Ярким примером этого утверждения может быть наблюдение за процессом взросления детей младшего возраста и освоения ими ключевых жизненных навыков. Так, прежде, чем ребенок начнет ходить, он танцует, прежде, чем он начнет говорить, он поет, прежде, чем он научится писать буквы и слова, он рисует.

Аналогичные идеи прослеживаются и в научных трудах С.Т. Шацкого, где в своей опытной работе он стремился установить возникновение и развитие эстетики у детей младшего и среднего возраста, тяги к творчеству, пониманию и осознанию искусства. Однако в своих выступлениях С.Т. Шацкий отмечал, что искусство как элемент детской жизни, который он, несомненно, считал одним из наиболее важных элементов, слабо отражен в литературе его времени. «Даже самое определение понятия "искусство" самое неопределенное: таких определений существует до 80» [4].

С.Т. Шацкий не ограничивался лишь специфическими формами «детского искусства» или «детского труда – игры». Под терминами «детский труд», «детское искусство», «детская наука» и «детская социальная жизнь» он понимал такие виды и формы деятельности, которые наиболее соответствуют уровню физического, умственного, эстетического и социального развития детей различных возрастных групп. С.Т. Шацкий широко пропагандировал лучшие образцы народного творчества во всех видах искусств и русскую и западную классику в примерах, наиболее доступных детям. При этом им не отрицается значение собственного творчества детей [3, 495].

Наблюдая за жизнью детского общества, С.Т. Шацкий приходит к выводу, что между основными сторонами детской жизни существует заметная и вполне определенная связь: можно обнаружить постоянное взаимодействие между умственным и социальным развитием ребенка, его игрой, физическим трудом и детским искусством. Те или иные изменения в одном направлении несомненно вызывают соответствующие преобразования в других областях детской жизни. Это касается как форм непосредственно детской деятельности, так и их организации [3, 297].

В марте 1918 г. С.Т. Шацкий выступал на семинарии клубных работников с докладом на тему: «Искусство, как элемент детской жизни». В своем обращении к коллегам он отмечал, что чувство ритма облегчает детям пользование известными средствами (инструментами), играет роль в труде, игре и искусстве. Так как маленькие дети не могут долго находиться в напряжении, они, сродни дикарям, работают толчками. При этом такому напряжению приходит на помощь чувство ритма, которое в свою очередь помогает выразить внутренние переживания, повторяя эти выражения так, как это необходимо для проклады-

вания первых путей, нужных ребенку для процесса воспитания. Также С.Т. Шацкий считает, что ребенок выражает свои внутренние переживания еще и в символах, что помогает малышу выявлять во внешних формах накопившиеся впечатления, которые входят в него хаотично. То есть символизация играет важную роль, особенно в раннем детстве, где также имеет место зачаток искусства. Таким образом, в детском искусстве есть два основных элемента – ритмика и символизация.

Зачатками искусства у детей можно назвать движения их собственного тела и звуки, которые они издают. Если считать, что в искусстве ребёнок выражает то, что внутри него, то нужно признать, что ему необходимо во что бы то ни стало выразить то, что его поразило. Но в отличие от взрослых, которые склонны впечатлять других людей, у детей эта деятельность осуществляется только для себя. При помощи движений ребенок выражает радостное, горестное чувство (скачки, прыжки, различные статичные позы и ужимки), эти движения – зародыш ритмического танца. Свои внутренние переживания ребенок выражает еще одним способом – звуками, которые С.Т. Шацкий также называет зачатком искусства. Поэтому, по его мнению, необходимо поддерживать у детей эти зародыши музыки, тем более, что у них наблюдается огромный интерес к воспроизведению всяких звуков (трещотки, барабаны и т.д.) «Крик, вопль, всякая модуляция голоса, будь то просительного, ласкательного оттенка, все это будет началом музыки. Вообще же немзыкальных детей очень мало» [4].

Помимо танца и музыки одним из способов выражения и сублимации внутренних переживаний ребенка служит слово, которое повторяясь ритмически является по рассуждениям С.Т. Шацкого зачатком поэзии. Действительно, наблюдения за детской жизнью могут показать, что ребята часто имеют целый ряд фраз, которые они повторяют ритмически, испытывая при этом удовольствие. Дети при помощи своего голоса или крика в большей степени могут высказать свои впечатления.

С.Т. Шацкий проводит параллель между всеми описанными выше формами проявления детского искусства и его зачатков с особенностями искусства первобытных народов: ритуальных танцах, воинственных угрожающих поз, зачатков мотивов песен и поэзии.

Кроме использования всего своего тела и голоса еще одним способом выражения внутренних переживаний ребенка считается способность детей обрабатывать различные материалы, придавая им форму и значение. По мере роста и взросления его внутренние переживания становятся все сложнее и выражения их во внешних формах все труднее.

Дети младшего возраста в качестве инструмента используют свои руки, способные обработать необходимо гибкий, податливый материал, каким является глина (материал общий для всех народов и для всех детей). При этом в лепке малыш несомненно символически изображает свои внутренние переживания, т.е. сублимирует свои чувства. Следующий материал после глины – материал неподатливый, для обработки которого необходимо, чтоб рука вооружилась инструментом, например, выцарапывание при помощи камня, выжигание и, наконец, рисование (как у первобытных людей). По мере того как ус-

ложняется жизнь ребенка, глина, как материал, перестает его удовлетворять, он ищет другие средства для выражения своих внутренних переживаний и переходит к краскам, кисти, карандашу, к движениям технически выверенным [4].

Резонно будет отметить, что в рисовании и лепке также проявляется ритмика, а именно, при помощи орнаментации имеющей определённую последовательность. Действительно, ведь орнамент – это древнейший способ украшения и у первобытных народов.

Рассуждая о детском искусстве С.Т. Шацкий указывает на то, что содержание у детей младшего возраста играет большую роль, чем форма. Дети вкладывают в искусство много содержания, поэтому оно их сильно затрагивает. Своим коллегам Станислав Теофилович указывает на недопустимость принуждения детей действовать строго по образцам, навязывая им свои формы искусства, тем самым нарушая тонкий сложный процесс самовыражения. Роль педагога в большей степени должна сводиться только к тому, чтобы у ребенка был запас и возможность выбора материала. При овладении техникой у детей появляется привычка к вкусу, поэтому к педагогической задаче присоединяется забота о развитии эстетического чувства [4].

Благодаря потребности выразить внутренние переживания, различные формы искусства вызывают у детей социальные чувства, например, театральное искусство и самодеятельность. По мнению С.Т. Шацкого театральное искусство у детей начинается с игры в куклы, затем переходит в импровизацию, а с возрастом трансформируется в разыгрывание сценок и пьес с обязательным заучиванием ролей.

Таким образом, учитывая суждения и доводы, отраженные в прикладной и исследовательской деятельности С.Т. Шацкого, можно сделать вывод, что внешние выражения внутренних переживаний ребенка есть искусство: оно складывается из ритмики, символики и эстетического элемента – украшения (орнаментации). Зачатки детского искусства проявляются с младенческого возраста и в процессе взросления формы детского искусства усложняются и совершенствуются: эти формы трансформируются из звуковых проявлений и рифмы в пение и поэзию, прыжки, ужимки в танец, лепка в пластику и рисование, самодеятельность в театрализованные постановки.

Библиографический список

1. Протокол семинария клубных работников – 26 марта 1918 г. // НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 16. Л. 430.
2. Шацкая В.Н. С.Т. Шацкий об эстетическом воспитании // НА РАО. Ф. 106. Оп. 1. Ед. хр. 203.
3. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4-х т. / под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина, М.Н. Скатинина, В.Н. Шацкой. Акад. пед. наук РСФСР. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – Т. 1.
4. Шацкий С.Т. Искусство, как элемент детской жизни – март 1918 г. // НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 16.

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА МОЛОДЕЖЬ
(по результатам проведенного социального опроса
среди родителей старших классов)

Бекназарова Саида Сафибуллаевна,

доктор тех. н., профессор,

Ташкентский университет информационных технологий

имени Мухаммеда ал-Хоразмий,

г. Ташкент, Узбекистан

Абдуллаева Хуршида Каримберди кизи,

ассистент,

Ташкентский университет информационных технологий

имени Мухаммеда ал-Хоразмий,

г. Ташкент, Узбекистан

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы изучения места и роли Интернета в информационном пространстве подрастающего поколения Узбекистана как нового социального феномена, определяющего образование, социализацию, жизнедеятельность детей, подростков, юношества.

Ключевые слова: интернет, социальные сети, воздействие, иммунитет

THE IMPACT OF THE INTERNET AND SOCIAL NETWORKS ON YOUNG PEOPLE (based on the results of a social survey among high school parents)

Beknazarova S.S.,

Tashkent University of Information Technologies

named after Muhammad al-Khwarizmi,

Tashkent, Uzbekistan;

Abdullayeva Khurshida Karimberdi kizi,

Assistant, Tashkent University of Information Technologies named

after Muhammad al-Khorazmiy,

Tashkent, Uzbekistan

Abstract. The article examines the issues of studying the place and role of the Internet in the information space of the younger generation of Uzbekistan as a new social phenomenon that determines education, socialization, and the life of children, adolescents, and youth.

Key words: Internet, social networks, impact, immunity

В современном мире Интернет охватил весь мир и все сферы жизнедеятельности людей. Сейчас очень трудно представить нашу жизнь без этого ресурса. Интернет достаточно сильно влияет на всех, особенно молодежь, будь то школьник или студент. Студенты считают, что уже не могут учиться или работать без Интернета, и это действительно так.

С развитием IT-технологий широкое распространение получили так называемые соцсети (социальные сети). Проникновение социальных сетей очень глубокое, студенты пользуются ими не только дома, но и в других местах, где

имеется какой-либо доступ к Интернету, в перерывах между активной «оф-флайн» деятельностью. Интернет и социальные сети оказывают самое серьезное влияние на социализацию современной молодежи. Для изучения этого влияния нами был проведен социологический опрос студентов и школьников [5, 6].

Целью данного исследования является изучение места и роли Интернета в информационном пространстве подрастающего поколения Узбекистана как нового социального феномена, определяющего образование, социализацию, жизнедеятельность детей, подростков, юношества.

Задачи исследования:

- изучение места интернета среди других каналов информации подростков;
- выявление специфики интернет-детей;
- изучение влияния Интернета на информационно-коммуникативные предпочтения подростков, их коммуникацию с обществом;
- анализ социально-информационных практик подростков в контексте активных социальных трансформаций, их динамики в результате развития интернета;
- прогнозирование развития информационного пространства подростков;
- выработка рекомендаций, предложений правительственным и общественным организациям по вопросам совершенствования информационно-образовательной среды подростков, создания каналов межпоколенческого взаимодействия.

Объектом исследования являются дети, подростки и юношество от 4–17 лет в их информационно-коммуникативных отношениях.

Предмет исследования – информационно-психологическое пространство подростков (система информационно-коммуникативных взаимодействий), каналы получения и распространения социально значимой информации в новой ситуации массового перехода подрастающего поколения к интернету.

Методика исследования.

Исследования были проведены авторами с помощью комплекса методов, способных раскрыть наблюдения со стороны родителей к своим детям в качестве развивающейся информационной системы.

Разрабатывая инструментарий и методику исследований, мы придерживались позиции о необходимости перехода от парадигмы «субъект – объект» к парадигме «субъект – субъект».

Был выбран метод проведения опроса – анкетирование, на основе Google forms, фокус группа родители. Мы разделили целевую аудиторию для родителей на 4 группы: школьники 4–6 лет, 7–10 лет, 11–13 лет, 14–15 лет и студенты (16–19). Было опрошено около 3000 родителей (2126 ответа опросника на узбекском языке, 738 ответа опросника на русском языке).

Основные результаты опроса.

Исследование способом массового опроса (заполнение анкет) показало, что, по мнению родителей, подрастающее поколение в совокупности используют многообразный спектр коммуникационных источников и механизмов, образующих медиасреду. По мнению родителей, прослеживается стремление

подростков к самостоятельному выбору информационных каналов и форм получения сведений. Кардинально новое явление – это то, что, благодаря открытой и всеобъемлющей информации в интернете, дети стали практически независимы от взрослых в получении интересующих их сведений.

Как показывают данные, у современных подростков значительное место в освоении социального опыта занимает спонтанное, неосознаваемое усвоение новой информации, особенно в условиях досуга, что мало учитывается при анализе информационно-коммуникативных взаимодействий подрастающего поколения. Это было выяснено с помощью разделения каналов информации и коммуникации на две сферы: досуговую и познавательную.

Получены результаты о влиянии Интернета и социальных сетей на молодежь, опросник был разработан на 2-ух языках (узбекский и русский), разделен на 5 основных секций, включающий в себя: семья, отношения с ребенком, установка правил, успеваемость и общение со сверстниками, физиологическое состояние ребенка, состоящий из 33 вопросов. По результатам проведенного опроса были взяты средние показатели 2 языков сегментов, в ряду вопросов, где прослеживается явное расхождение во мнении, предоставляются сведения отдельно для сравнения результатов.

Анализ: (родителям были предоставлены ряд вопросов). Ответы проанализированы в соответствии с узбекской (3235 респондентов)/русской (1282 респондентов) (%) версиях опросника [1, 2].

Анализ результатов анкетирования показал, что, по мнению родителей, школьники проводят больше времени в сети Интернет. Как школьники, так и студенты используют Интернет преимущественно для общения, но как выяснилось, студенты в меньшей мере, так как студенты используют сеть Интернет не только в качестве средства коммуникации, но и в качестве основного источника информации, необходимой для учебы, работы, саморазвития и т.п. Школьники же в свою очередь, напротив, в меньшей мере используют Интернет для поиска информации в учебных целях [3, 4].

Проводя время в Интернете, школьники и студенты общаются со своими знакомыми, с которыми видятся (виделись) в реальной жизни, так же используют в качестве мультимедиа (фильмы, музыка, фото), к тому же студенты чаще заводят новые знакомства по средствам сети Интернет. В большей степени социальные сети влияют на мышление и поступки школьников, а не студентов – это объяснимо тем, что школьники проводят больше времени с сети в отличие от студентов, и их визиты имеют исключительно развлекательный характер. Студенты кроме этого, да и прежде всего, посещают социальные сети в деловых целях, касающихся учебы, работы, саморазвития и т. п.

Библиографический список

1. Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J. and Solomon, S. 2010. Cyber bullying behaviors among middle and high school students // *American Journal of Orthopsychiatry*. 80 (3): 362–374.
2. Mitchell, K. J., Wolak, J. and Finkelhor, D. 2012. Trends in youth reports of sexual solicitations, harassment and unwanted exposure to pornography on the Internet // *Journal of Adolescent Health*. 40 (2): 116–126.

3. Sengupta, A. and Chaudhuri, A. 2011. Are social networking sites a source of online harassment for teens? Evidence from survey data // Children and Youth Services Review. 33 (2): 284–290.
4. Tran, B.A. et al. 2017. A study on the influence of internet addiction and online interpersonal influences on health-related quality of life in young Vietnamese. BMC Public Health. 17:138, <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3983-z>
5. Tashmuxamedova D.G., Beknazarova S.S. The Model of Use of ICT, Obtaining Information, Providing Self-Help and Strengthening the Self-Confidence of Person/ Researcher. 2020; Vol. 12 № 6. – <http://www.sciencepub.net/researcher>. 1. doi:10.7537/marsrsj120620.01.7 p.
6. Tashmuxamedova D.G., Beknazarova S.S. The purpose of ict use by young people and the issues of raising the information culture/Berlin Studies Transnational Journal of Science and Humanities. Vol. 1. Issue 1.5. Pedagogical sciences. Berlin-2021. – P. 351–357.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАСРЕДСТВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Бодня Дарья Александровна,
магистрант,

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),
г. Таганрог;*

Кочева Светлана Анатольевна,
воспитатель,

*ГКУСО РО Таганрогского центра помощи детям № 7
г. Таганрог*

Аннотация. В статье рассматриваются медиасредства используемые в занятиях и мероприятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях социального учреждения.

Ключевые слова: медиа, медиасредства, дети с ОВЗ, социальное учреждение.

USE OF MEDIA IN WORKING WITH CHILDREN WITH HIA IN A SOCIAL INSTITUTION

Bodnja Darja A.,
master student,

*Chekhov Taganrog Institute,
Taganrog;*

Kocheva Svetlana A.
tutor,

*Taganrog Center of the help to children № 7,
Taganrog*

Abstract. The article examines media products used in classes and activities with children with disabilities in a social institution setting.

Key words: media, media, children with disabilities, social institution.

Современное общество сложно представить без медиапространства. Раньше интеграция презентаций в образовательную среду являлось новшест-

вом, а сейчас уже является привычной формой ведения доклада, используемой для наглядности. Медиа используются везде и всеми, не исключением являются и социальные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В социальных учреждениях всё чаще стали появляться дети с ОВЗ, с выраженными интеллектуальными нарушениями, среди которых часто можно встретить инвалидов. Поэтому является актуальным поиск наиболее эффективных технологий в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, их воспитания и развития. Медиа средства нам представляются в этом плане достаточно эффективными.

Для начала рассмотрим кратко применение медиа в образовательной системе. А.В. Фёдоровым отмечено, что методические приемы медиаобразовательного процесса базируются на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые используются в учебной и внеучебной деятельности. Творческие задания на медиаматериале выполняют обучающие, адаптационные, развивающие и управляющие функции:

- обучающая функция направлена на усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиатекстов;
- адаптационная – на способность применять эти знания в иных ситуациях;
- развивающая – на развитие мотивационных (компенсаторных, терапевтических, рекреативных и т. д.), волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с медиа;
- управляющая – на создание наилучших условий для всего процесса медиаобразования [3, 4].

Особую роль в современном медиаобразовательном процессе играет использование интерактивных технологий. Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова [2] выделяют следующие формы и методы интерактивного обучения: дискуссионные (групповая дискуссия, анализ ситуаций и т. д.), игровые (дидактические, творческие, деловые игры и т. п.), тренинговые задания и т. п.

Таким образом, существующие медиа активно интегрируются в образовательную среду, сочетая в себе различные варианты форм и методов. Основное достоинство использование медиа является его визуальность и наглядность. Важную роль при обучении детей и подростков с интеллектуальными нарушениями играет наглядный материал. Иллюстрации формируют у обучающихся образы, необходимые для понимания преподаваемого материала. Среди требований к иллюстративному материалу нам представляется наиболее важными следующие:

- изобразительная наглядность должна быть выполнена в реалистическом плане в цветном изображении;
- наглядные материалы, рисунки, схемы должны быть четкими, так как условные, расплывчатые изображения предметов и явлений окружающей действительности могут приводить к их искаженному восприятию обучающимися с интеллектуальными нарушениями [1].

Так, руководствуясь данными требованиями, в своей работе с детьми с ОВЗ мы используем серии пиктограмм, на которых изображен алгоритм для выполнения действий для формирования навыков самообслуживающего и хо-

зяйственно-бытового труда. Например, пиктограммы по алгоритму вытирания рук, правил уборки помещения, как следует чистить зубы и т.д. Алгоритм представленный в виде пиктограмм развешивается в местах их применения для «подсказки», закрепления навыков и формирования умений. Пиктограммы яркие, насыщенные, привлекают своё внимание.

В своей практике при работе с детьми с ОВЗ мы активно используем наиболее распространенные формы медиапространства: мультфильмы и кинофильмы. Мультфильмы обладают богатыми педагогическими возможностями в области социально-коммуникативного развития таких детей:

- позволяют сконцентрировать внимание детей;
- воспитывают этику и культуру общения;
- показывают примеры поведения, что способствует социализации, поскольку дети учатся, подражая.

Отдельно хочется отметить такой приём в работе с мультфильмами, как совместный анализ поступков персонажей, позволяющий более активно развивать социально-коммуникативные способности детей.

Использование в занятиях мультфильмов позволяет сделать их более яркими, зрелищными, необычными, увлекательными и поэтому запоминающимися для детей. Поэтому на основе образов персонажей, сюжетов мультфильмов, мы интегрируем различного формата мероприятия и занятия, для формирования самообслуживающих и хозяйственно-трудовых навыков, формирования культуры поведения, расширяем их коммуникативные компетенции.

Например, за прошедший год были подготовлены и проведены несколько мероприятий с использованием медиа.

«В гостях у Снежной Королевы» – квест-путешествие по мотивам сказки, где были распечатаны картинки из мультфильма для маршрутных листов и сам квест проходил в «сказочном» стиле – на станциях присутствовали герои произведений, которые давали задания детям.

Ролевая игра «Советы кота Матроскина», которая прививает навыки поведения за столом, где детям приходит сообщение от кота Матроскина с правилами поведения за столом и как следует их применять в жизни.

Школа хороших манер кота Леопольда «В чем секрет волшебных слов?» с просмотром одной из серии мультфильма. Цель этого мероприятия – формирование у детей доброжелательного отношения к окружающим людям, расширение их словарного запаса, формирование доброты.

Интерактивное мероприятие «Автомульти» – где дети знакомились с правилами дорожного движения и безопасности на дороге на примере кино.

«Потушите Кошкин дом» – интерактивная игра по правилам безопасности во время осенних каникул.

«Над тобою солнце светит, Родина моя» – видеопутешествие, посвященное празднованию Дня народного единства.

Видеопогружение «Вредные ягоды и грибы».

Проведение домашних кинопросмотров семейного кино для формирования нравственных качеств, стремления к взаимовыручке (например, Частное пионерское).

Видеоэкскурсия «Они остались в той войне» – посвященная детям – героям Великой Отечественной Войны и т. п.

Подобные занятия для детей с ОВЗ интересны, так как содержат в себе знакомые им образы из мультфильмов и сказок. Анализ просмотренных фильмов при обсуждении с детьми позволяет закреплять полученные знания и формировать нужные умения.

Часто при объяснении каких-либо вопросов мы используем и видеоинструктажи для лучшего усвоения детьми информации. Также для закрепления знания по безопасности жизнедеятельности и формированию культуры поведения был показан цикл передач «Советы тётушки Совы», где в формате видеоблога-мультфильма освещают различные аспекты жизнедеятельности и показывают уроки доброты, уроки осторожности, уроки хорошего поведения и т. п.

Так или иначе, широкий охват медиапространства позволяет нам в своей работе использовать медиа, интегрируя их в различные форматы мероприятий разной направленности, тем самым закрепляя полученные знания у детей с ОВЗ, развивая у них социальные навыки.

Библиографический список

1. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
2. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения / под ред. Т.С. Паниной. – М.: Академия, 2006. – 176 с.
3. Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // Инновационные образовательные технологии. – 2010. – № 1. – С. 56–71.
4. Чельшева И.В. Социокультурное поле медиа: реальность, коммуникация, человек. – М: МОО «Информация для всех». – 2016. – 178 с.

ВЛИЯНИЕ СОВЕТСКИХ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА СТАНОВЛЕНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ерёменко Ульяна Андреевна,
студентка,

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
Таганрог*

Аннотация. Данный проект посвящен исследованию формирования нравственных ценностей у детей 5–7 лет под влиянием советских мультфильмов. В связи с огромным количеством неконтролируемой информации происходит деформация нравственных установок у детей, теряются жизненные ориентиры. В процессе исследования были использованы следующие методы: наблюдение, беседа, анализ и сравнение. В результате проведения исследования я пришла к выводу, что советские мультфильмы благотворно влияют на корректировку и формирование нравственных ценностей.

Ключевые слова: нравственность, нравственное воспитание, старший дошкольный возраст, советские мультфильмы, нравственные представления.

THE INFLUENCE OF SOVIET CARTOONS ON THE FORMATION OF MORAL IDEAS OF CHILDREN IN OLDER PRESCHOOL AGE

Eremenko Ulyana A.,

Student,

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)

Of the Federal State Budgetary Educational Institution «RSEU (RINH)»,

Taganrog

Abstract. This project is devoted to the study of the formation of moral values in children aged 5–7 years under the influence of Soviet cartoons. Due to the huge amount of uncontrolled information, the moral attitudes of children are deformed, life orientations are lost. During the research, the following methods were used: observation, conversation, analysis and comparison. As a result of the research, I came to the conclusion that Soviet cartoons have a beneficial effect on the correction and formation of moral values.

Key words: morality, moral education, senior preschool age, Soviet cartoons, moral representations.

В современном мире, где информация легкодоступна и насыщает наши жизни, где всё чаще можно встретить грубость и насилие, все больше родителей сталкиваются с проблемой формирования нравственности у детей. Воспитывать ребенка с правильной нравственной базой – одна из важнейших задач для родителей, и важен каждый шаг в этом процессе. Ещё К.Д. Ушинский в своем труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» отмечал, что целью воспитания должно быть формирование нравственного человека, полезного члена общества. Оно, по его мнению, должно быть неразрывно связано с умственным и трудовым воспитанием детей.

В результате влияния множества негативных факторов у современных дошкольников размыты границы нравственности и деформированы духовные потребности. Именно поэтому сейчас одной из главных задач педагогов и специалистов ДОО и ДОУ является выделение и рациональное использование разнообразных средств и методов воспитания нравственных качеств личности. Одним из таких средств, является использование мультфильмов в работе с дошкольниками.

Роль мультфильмов в современной жизни детей невозможно переоценить. Они являются неотъемлемой частью детской культуры и помогают детям легче входить в мир взрослых. Однако в последнее время возникают вопросы о влиянии мультфильмов на формирование нравственных установок у детей.

Исследуя влияние советских мультфильмов на становление нравственных представлений детей, мы поставили перед собой следующую цель: выявить влияние советских мультфильмов на становление нравственных представлений у старших дошкольников.

Для достижения цели выделили ряд задач, которые предстоит решить:

1. Рассмотреть аспекты нравственного воспитания в психолого-педагогической литературе;

2. Выделить и изучить особенности нравственного развития детей старшего дошкольного возраста;
3. Разработать программу для детей старшего дошкольного возраста с использованием мультипликационных фильмов для выявления влияния на становление нравственных ценностей.
4. Определить влияние советских мультфильмов на формирование нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Нравственное воспитание волновало ещё древних философов. В античной Греции многие мыслители занимались исследованием этого вопроса, пытаясь найти ответы на вечные вопросы о том, как должен воспитываться человек.

Один из таких мыслителей был Платон, который считал, что нравственное воспитание должно начинаться в раннем детстве. Он призывал воспитывать детей в любви и привычке к добродетели, которая является ключом к благополучной жизни.

Его ученик Аристотель считал, что нравственность не приходит сама собой, но является результатом обучения и регулярных упражнений. Он утверждал, что воспитываемые люди должны получать различные влияния извне, чтобы их духовные возможности развивались.

Знаменитый историк Эпиктет рассматривал воспитание как постоянный процесс. Он говорил о важности привития достойных привычек и умения сохранять равновесие в самых трудных ситуациях.

У Сенеки были свои подходы к воспитанию. Он учил, что главный недостаток людей заключается в том, что они не могут контролировать свои страсти. Чтобы воспитать нравственного человека, нужно учить его управлять своими желаниями и эмоциями.

Античные философы видели в воспитании стержень укрепления морали и духовной культуры любого человека. Они учили, что воспитание должно быть примером для подражания – воспитательных значений жизни и образа мышления.

Спустя века тему формирования нравственных представлений затрагивают отечественные педагоги. По мнению Антона Макаренко, нормы морали – это продукт прошлого и настоящего общества, выражение жизненных потребностей. А чтобы научить человека быть нравственным, надо воспитывать в нем чувство сопереживания, сочувствия, духовные интересы, умение проявлять личный интерес к людям.

Профессор Анатолий Исаев говорит, что этический аспект в любом деле – это самое главное. И чтоб учить детей отвечать за свои поступки, надо формировать в них сильную нравственность. Ведь нравственность – это уважение к себе и к другим, умение искать правду и думать своей головой.

Таким образом, отечественные педагоги подчеркивают, что воспитание нравственности – это процесс долгий, постоянный и очень важный. И формирование у детей принципов морали должно начинаться с самых ранних лет и идти на протяжении всей жизни. Ведь только нравственный, взрослый человек способен противостоять испытаниям и уважать окружающих людей.

В рамках данной работы мы будем рассматривать формирование нравственных установок у детей старшего дошкольного возраста. Дети старшего дошкольного возраста определяются, как дети в возрасте от 5 до 7 лет. Это очень важный этап в жизни ребенка, который влияет на его развитие как личности. Его можно охарактеризовать как период освоения моральных норм, формирование нравственных привычек, чувств и межличностных отношений.

В социальном развитии дети старшего дошкольного возраста учатся не только уважать других людей, но и сотрудничать с другими детьми. Они начинают понимать, что имеют права и обязанности, что есть правила и нормы поведения, которые нужно соблюдать.

Эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста играет очень важную роль, ибо на этом этапе возникает множество чувств и эмоций. Детям необходимо постоянно общаться и определять свои чувства и эмоции, чтобы научиться управлять ими.

Один из основных факторов нравственного развития ребенка – это семья. Родители должны общаться со своими детьми, рассказывать им о правильном поведении в обществе, о том, что такое добро и зло. Следует учить ребенка вежливости, терпимости и чувству ответственности.

Важную роль играет также образование. В педагогических учреждениях для детей старшего дошкольного возраста проводятся различные мероприятия, направленные на развитие нравственности. Воспитатели проводят беседы, сценарии истории, спектакли, в которых дети учатся понимать, что такое справедливость, человечность и сострадание, а также проявлять эти качества по отношению к другим людям.

Формирование эмпатичного ребёнка с нравственными установками дома или в ДОУ может осуществляться за счёт показа мультипликационных фильмов, которые дают ребенку понимание того «что такое хорошо, а что такое плохо...». Воспитателям и родителям следует ответственно подходить к выбору мультфильмов, ведь именно они могут повлиять на уже сформированные нравственные установки ребёнка.

Многие родители считают, что мультфильмы обладают огромной моральной силой и что их дети узнают важные уроки из мультфильмов. Например, многие мультфильмы учат детей доброте, состраданию, взаимопомощи и уважению. Однако есть и противоположное мнение, которое говорит о том, что мультфильмы могут оказать негативное влияние на детей.

Некоторые мультфильмы содержат насилие и низменную мораль, которые могут повлиять на формирование плохих привычек у детей. Мультфильмы также могут привести к неверной интерпретации реальности, не соответствующей действительности, что также может негативно повлиять на нравственное восприятие детей.

Чтобы сократить риск негативного влияния мультфильмов на формирование нравственных установок у детей, родители должны контролировать, какие мультфильмы смотрят их дети. Также поощряется общение с детьми о том, что они видят на экране, чтобы они могли лучше понимать, что им показывают.

На наш взгляд, один из лучших вариантов для нравственного воспитания детей – это советский мультфильм.

Советские мультфильмы – это не только красочные и интересные истории, но и мощное средство формирования нравственности у детей. Они были созданы в СССР в период с 1924 по 1991 годы и до сих пор считаются классикой анимационного кино. Мультфильмы того времени не только показывали красивые картинки и забавных героев, но и передавали глубокий смысл. Их главная цель – воспитать детей в лучшем духе, развить у них такие ценности, как дружба, честность, трудолюбие и бережное отношение к животным и природе. По сравнению с современными мультфильмами, где зачастую переплетается много экшна и юмора, советские мультфильмы были более спокойными и вдумчивыми. В них маленькие зрители могли узнать что-то новое о мире и о себе, научиться креативному мышлению и решению задач. Такие мультфильмы заставляли зрителя задумываться над правильностью тех или иных действий, над тем, что такое добро и зло.

Например, мультфильм «По следам бременских музыкантов» говорит о том, что даже если ты неудачник и никто не верит в тебя, то всё равно можно добиться своей цели, если будешь настойчивым и веришь в свою мечту. А «Ну, погоди!» учит детей быть терпеливыми, честными и не обижать других, показывая негативные последствия, в случае их нарушения.

Для выявления влияния советских мультфильмов на формирование нравственных установок у детей была разработана программа, суть которой состояла в показе детям советского мультфильма и выделение детьми (посредством беседы) тех или иных нравственных установок, транслируемых в данном произведении. Данная программа осуществлялась в рамках МБДОУ Детский сад №63 «Кораблик» старшая группа «Улыбка».

Для просмотра мы выбрали советские мультфильмы, отобранные по пяти направлениям (критериям): отношение к окружающему миру (животным, природе); отношение к обществу, Родине (патриотизм); отношение к труду (умственному и физическому); отношение к людям (взрослым, сверстникам, товарищам, родным); отношение к себе. Каждый мультфильм обладает воспитательным потенциалом, демонстрирует нравственные ценности, поступки, истории и ситуации о дружбе, взаимопомощи, сострадании и других нравственных качествах, которые воспринимаются детьми через образы героев. При просмотре таких произведений ребенок учится решать нравственные задачи, видеть негативные поступки и уметь отличать их от хороших, ставить себя на место героя, а затем на место реальных людей, пытается сопереживать другим.

После просмотра каждого мультфильма мы задавали ребятам следующие вопросы:

- О чем этот мультфильм?
- Кто главные герои мультфильма?
- Что произошло с главным (-и) героем (-ями)?
 - Какие чувства у вас вызвал мультфильм? Почему?
 - Что чувствовали персонажи?
 - Правильно ли поступил главный герой? Почему?

- Как бы вы поступили на месте главного героя? Почему?
 – Какие хорошие поступки вы увидели в мультфильме? А какие плохие?
 Сталкивались ли вы когда-либо с такими ситуациями? Если да, то с какими?
 – Как изменилось поведение, поступки главного героя? Почему? [4]
- Просмотр мультфильмов по каждому направлению осуществлялся на протяжении недели (ежедневно), длительность каждой встречи – 35–45 минут.

Таблица 1 – Тематический план встреч

Раздел	Тема встречи	Мультфильмы
Отношение к обществу и людям	<ul style="list-style-type: none"> • Доброта • Взаимоотношения • Забота 	<ul style="list-style-type: none"> • «Мама для мамонтёнка», «Фунтик», «Большой Ух»; • «Чебурашка», «Буратино». • «Маугли», «Варежка».
Отношение к труду (чужому и собственному)	<ul style="list-style-type: none"> • Трудолюбие • Ответственность • Аккуратность 	<ul style="list-style-type: none"> • «Сказка про лень», «Маша больше не лентяйка»; • «Федя Зайцев», «Остров ошибок»; • «Мойдодыр»;
Взаимоотношения в социуме	<ul style="list-style-type: none"> • Дружба • Бескорыстность 	<ul style="list-style-type: none"> • «По дороге с облаками», «Львёнок и Черепаха»; • «Мешок яблок», «Золотая антилопа»;
Отношение к своей стране	<ul style="list-style-type: none"> • Патриотизм 	«Мальчик с уздечкой», «Партизанская снегурочка»

Все встречи имеют общую структуру проведения, которая содержит шесть этапов:

- 1 – знакомство и приветствие, на всех последующих встречах можно использовать только приветствие;
- 2 – опрос детей о самочувствии и настроении;
- 3 – определение темы дня;
- 4 – основная часть (просмотр мультфильмов);
- 5 – проведение беседы на основе просмотренного мультфильма, анализ материала и подведение итогов;
- 6 – прощание [4].

Проанализировав ответы детей, мы пришли к выводу, что в старшем дошкольном возрасте дети легко усваивают нравственные установки общества. А советские мультфильмы обеспечивают детей положительными примерами из жизни, моделируя те или иные ситуации. Тем самым преподнося сложные для детского понимания нравственные представления в более простой и доступной форме.

Библиографический список

1. Билинская К.Н. Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами мультипликации // Молодой ученый. – 2020. – № 20 (310). – С. 553–555.

2. Хоменко Е.В. Мультфильмы как средство воспитания толерантности младших школьников // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 1 А. – С. 268–277.
3. Гундорова, И.В. Формирование нравственных оценок телевизионной информации у младших школьников: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / И.В. Гундорова. – Кострома. – 2004. – 209 с.
4. Лещенко Н.В. Особенности нравственного развития младших школьников // Интеграция образования. 2007. – С. 119–122.
5. Савкина Н.Г., Шевелева Н.П. Мультфильм как средство нравственного воспитания младших школьников // Вестник Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2021.

МЕДИАНАСИЛИЕ В СОВРЕМЕННОМ ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Жидяева Татьяна Павловна,
старший преподаватель,

Алатырский филиал ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет
имени И.Н. Ульянова»,
г. Алатырь;

Козин Сергей Владимирович,
канд. социолог. наук, доцент,

ФГАОУ ВО "Южный федеральный университет" г. Ростов-на-Дону

Аннотация. Статья посвящена изучению связи между насилием в СМИ и девиантным поведением среди несовершеннолетних, а также способы, с помощью которых родители и педагоги могут защитить детей от негативной информации в СМИ. Также обсуждается важность понимания влияния СМИ на молодежь и ответственность взрослых за то, чтобы помочь смягчить эти негативные последствия.

Ключевые слова: СМИ, дети, подростки, насилие, родители, негативное воздействие, защита.

MEDIAN VIOLENCE IN MODERN DIGITAL SPACE

Zhidyaeva Tatyana P.,

Senior Lecturer,

Alatyr branch of the Chuvash State University named after I.N. Ulyanov,

Alatyr

Kozin Sergey V.,

cand. sociologist. PhD,

Associate Professor, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher

Education "Southern Federal University",

Rostov-on-Don

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship between violence in the media and deviant behavior among minors, as well as the ways in which parents and educators can protect children from negative information in the media. It also discusses the importance of understanding the media's impact on youth and the responsibility of adults to help mitigate these negative effects.

Key words: media, children, teenagers, violence, parents, negative impact, protection.

Влияние насилия в СМИ на детей и подростков стало предметом многочисленных исследований в последние годы.

В современном обществе средства массовой информации присутствуют повсюду. Дети и подростки подвергаются воздействию различных средств массовой информации, включая телевидение, фильмы, видеоигры и Интернет. Хотя СМИ могут быть ценным инструментом воспитания, они также могут быть и вредными. Кроме того, растет озабоченность по поводу связи между насилием в СМИ и девиантным поведением среди несовершеннолетних. Девиантное поведение может включать в себя целый ряд действий, в том числе издевательства, употребление наркотиков и даже преступную деятельность. Поэтому важно изучить способы защиты детей и подростков от негативных последствий насилия в СМИ [2, 92].

Исследования постоянно показывают, что воздействие насилия в СМИ может привести к росту агрессивного поведения среди детей и подростков. Это связано с тем, что насилие в СМИ может привлекать людей к насилию, делая его более приемлемым и менее шокирующим. Кроме того, насилие в СМИ может привести к имитации агрессивного поведения, так как дети и подростки могут моделировать свое поведение в соответствии с тем, что они видят в СМИ. Это может привести к развитию девиантного поведения, так как дети и подростки могут начать вести себя агрессивно [5, 138–139].

Подверженность насилию в СМИ может иметь несколько негативных последствий для несовершеннолетних, в том числе:

Повышенная агрессивность. Дети и подростки, подвергающиеся воздействию средств массовой информации, пропагандирующих насилие, с большей вероятностью будут проявлять агрессивное поведение, как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе.

Эмоциональные и психологические проблемы. Воздействие насилия в СМИ может привести к усилению тревоги, депрессии и даже симптомов посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Более того, воздействие насилия в СМИ может привести к чувству беспомощности, бессилия и потери контроля, что может способствовать развитию эмоциональных и психологических проблем.

Плохая успеваемость. Чрезмерное воздействие насилия в СМИ может привести к плохой успеваемости, так как дети и подростки могут отвлекаться от учебы [3, 220–221].

Нарушение режима сна. Воздействие агрессивных СМИ может также нарушить режим сна, что приводит к недосыпанию и другим негативным последствиям для здоровья.

Нормализация насильственного поведения. Популяризация насильственных действий в средствах массовой информации и интернете может привести к ситуации, при которой молодежь начнет воспринимать факт насилия не как негативное девиантное поведение, а как норму жизни.

В зависимости от ребенка, воздействие насилия в СМИ является индивидуальным и на каждого воздействует по-разному. Однако учеными доказано,

что насилие в интернете и других средствах массовой информации негативно воздействует на ребенка и его психическое развитие [4, 252].

Существует несколько способов, с помощью которых родители и воспитатели могут защитить детей от негативного влияния СМИ [6, 86–87]:

Контролировать потребление СМИ. Родители и воспитатели должны внимательно следить за тем, что смотрят или во что играют их дети, и ограничивать просмотр материалов с насилием или неподобающего содержания. Они могут использовать родительский контроль на устройствах или установить временные ограничения на потребление медиа.

Поощрять критическое мышление. Дети должны научиться критически относиться к медиа, которые они потребляют. Родители и воспитатели могут помочь в этом, обсуждая содержание с детьми и поощряя их задавать вопросы о том, что они смотрят или во что играют.

Поощрять альтернативные виды деятельности. Необходимо поощрять занятия детей другими видами деятельности, такими как чтение, спорт или творчество, которые не связаны с потреблением медиа. Это поможет разнообразить их интересы и минимизировать воздействие насилия в СМИ.

Использовать положительное подкрепление. Когда дети решают заняться позитивной деятельностью, например, чтением или игрой на улице, родители и воспитатели должны хвалить и подкреплять такое поведение, чтобы создать положительную ассоциацию с деятельностью, не связанной с медиа.

Быть примером для подражания. Взрослые должны подавать пример и сокращать собственное потребление медиа. Это поможет детям понять, что медиа – не единственная форма развлечений и что другие виды деятельности имеют ценность.

Способствовать развитию социальных и эмоциональных навыков. Обучение детей социальным и эмоциональным навыкам, таким как сопереживание и решение проблем, может помочь им справиться с негативными сообщениями СМИ и снизить вероятность агрессивного поведения [1, 109].

Использовать родительское посредничество. Родители и воспитатели должны активно обсуждать содержание СМИ со своими детьми, давать указания и поддерживать здоровое потребление СМИ, а также помогать детям развивать навыки критического мышления при оценке содержания СМИ.

В целом, защита детей от негативного влияния СМИ требует сочетания контроля, руководства и поощрения альтернативных видов деятельности. Принимая активную роль в медиа потреблении своих детей, родители и воспитатели могут помочь защитить их эмоциональное и психологическое благополучие и снизить риск негативного поведения. Насилие в СМИ может нанести вред детям и подросткам, привести к развитию девиантного поведения. Поэтому родителям и педагогам важно предпринять шаги по защите детей от негативной информации в СМИ. Ограничивая воздействие агрессивных СМИ, поощряя кри-

тическую оценку содержания СМИ и помогая детям развивать здоровые стратегии преодоления, родители и педагоги могут помочь смягчить негативные последствия насилия в СМИ. В конечном итоге, взрослые несут ответственность за то, чтобы дети и подростки не подвергались чрезмерному влиянию СМИ, и помогают молодым людям развиваться здоровыми, хорошо адаптированными личностями.

Библиографический список

1. Бегляров З.Б. Влияние медианасилия в детском возрасте на формирование личности / З.Б. Бегляров // Инновации в современной науке: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Прага, Чехия, 30 ноября 2019 года / под общей редакцией А.И. Вострецова. – Прага: Научно-издательский центр "Мир науки" (ИП Вострецов Александр Ильич), 2019. – С. 107–113.
2. Гладышев В. И. Насилие в медиа и медианасилие / В.И. Гладышев, А.А. Шагретдинов // Homo holistic: человек целостный. "Homo digital": антропологическое измерение цифровизации: сб. науч. ст., Челябинск, 17–25 мая 2022 года / Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2022. – Вып. 10. – С. 88–92.
3. Козин С.В. Особенности взаимодействия семьи и общеобразовательных школ в процессе социализации младших школьников: трансдисциплинарный подход // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: сб. науч. ст., Москва, 20 апреля 2016 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Книгодел", 2017. – Вып. 4. – С. 218–226.
4. Марзан М.А. Медианасилие как массовое явление / М.А. Марзан // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2018. – Т. 2. – № 2. – С. 251–258.
5. Терещенкова Е.В. Взаимосвязь медианасилия и детской агрессии / Е.В. Терещенкова, Л.И. Духопельникова, Л.Н. Романова // Форум серия: Роль науки и образования в современном информационном обществе. – 2010. – № 1–1(2). – С. 138–141.
6. Шарипова Ж.К. Влияние медианасилия на поведения человека в современном мире / Ж.К. Шарипова // Дети в цифровом мире: сб. науч. тр. международ. молодежной научно-практич. конф., Омск, 16 декабря 2019 года. – Омск: Всероссийское общество охраны природы, 2019. – С. 85–87.

ВОСПРИЯТИЕ ПОДРОСТКАМИ МЕДИА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПОНЯТИЙ «ГЕРОЙ» И «АНТИГЕРОЙ» НА ПРИМЕРЕ СЕРИАЛА «ПИЩЕБЛОК»

Лаврухина Юлия Владимировна,

магистрант,

Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

г. Таганрог

Аннотация. Статья посвящена анализу восприятия подростками медиа, содержащих сцены насилия, через призму понятий «герой» и «антигерой». А также некоторым возможным техникам, позволяющим детям сформировать правильное восприятие медиа.

Ключевые слова: Медианасилие, Медiateкст, Герой, Антигерой.

TEENAGERS' PERCEPTION OF THE MEDIA THROUGH THE PRISM OF THE CONCEPTS OF "HERO" AND "ANTIHERO" ON THE EXAMPLE OF THE TV SERIES "FOOD HALL"

Lavrukhina Yulia V.,
master's degree, 1st year,
A. P. Chekhov Taganrog Institute (branch)
FGBOU VO "RSEU (RINH)",
Taganrog

Abstract. The article is devoted to the analysis of teenagers' perception of media containing violent scenes through the prism of the concepts of "hero" and "antihero". As well as some possible techniques that allow children to form the correct perception of the media.

Key words: Media violence, Media text, Hero, Antihero.

Жестокость в современном обществе вполне обычное, а порой даже незамечное для обывателей, явление. И постоянно мы видим её примеры в средствах массовой информации: в играх, в фильмах и даже в книгах. А ведь сейчас, в наше время, именно обеспечение медиабезопасности для детей и подростков является одной из самых основных целей педагогики.

На сегодняшний день распространено несколько моделей подготовки будущего поколения к безопасному использованию медиапродукции.

Обычно классификация отечественных и зарубежных моделей включает:

- образовательно-информационную модель (изучение теории, истории, а также языка медиакультуры и другое), которая опирается на эстетическую, культурологическую и социокультурную концепции медиаобразования;

- эстетическая модель (ориентирована в основном на формирование и развитие художественного вкуса и исследование произведений медиакультуры), которая опирается на эстетическую и культурологическую концепции медиаобразования;

- социокультурная модель (формирование творческой личности: ее восприятия, воображения, визуальной памяти, интерпретации, анализа, независимого и критического мышления в отношении различных медиатекстов множества видов и жанров и другое), которая опирается на социокультурную и культурологическую концепции медиаобразования, а также теорию развития критического мышления [6].

Мы предлагаем остановиться на воспитательно-этической, социокультурной и эстетической модели, которые наиболее связаны с исследованием, проведенным нами среди школьников 10–11 класса.

Детям было предложено несколько вопросов по сериалу «Пищеблок» 2021 года, снятому по одноименной книге Алексея Иванова 2018 года:

1. Какого персонажа Вы бы могли назвать героем данного фильма? И почему.

2. Есть ли в фильме чёткий антигерой? И представлен ли он лишь одним персонажем?

3. Какие поступки Валеры делают его главным героем фильма? И стал ли он на самом деле героем?

4. Какое общее впечатление оставил у Вас данный фильм?

Мнения детей, естественно, разделились. Но при этом практически все школьники назвали одного из основных персонажей фильма – Валеру – настоящим героем, а антигероем единогласно был выбран Стратилат. И никто не усомнился в том, что образу ребенка могут принадлежать также характеристики псевдогероя или даже антигероя. Наоборот, в качестве "героических" поступков порой назывались даже не принятые с моральной точки зрения в современном обществе: наиболее ярким примером может быть также названный детьми эпизод, в котором главный герой пытается «убить» детей-вампиров, которых зрителю изначально показывают как антигероев (хотя и они оказываются лишь жертвами).

Однако почему дети приходят к данному выводу? Изначально Валера Лагунов выделяется как главный герой повествования, он показан нам как мальчик вежливый, воспитанный, но при этом идущий против системы – в общем, один из типичных образов героя современной литературы и кинематографа.

Но при этом по некоторым сценам (одна из них была описана выше) мы можем сказать, что у ребенка явная психическая нестабильность, иногда он чрезвычайно жесток и сосредоточен лишь на себе и на достижении собственных целей, не задумываясь об окружающих. Разве это черты настоящего героя?

Так как же выработать у детей правильное восприятие медиа?

К сожалению, сейчас дети часто не способны воспринимать понятия «герой», «злодей», «антигерой» и прочие в полной мере верно, так как порой у них отсутствует само понимание данных терминов, да и в современной медиакультуре часто одного персонажа можно рассматривать с разных точек, не причисляя его в полной мере ни к одному из ранее используемых классических штампов.

Для того, чтобы школьники смогли сформировать способность оценивать медиаперсонажей с позиций «герой-псевдогерой-антигерой» О.А. Теряева предлагает в воспитательном процессе формировать у детей навык интерпретации с позиций нравственности или аморальности поступков медиаобраза, распознавать их по нравственным ценностям, чувствам, поведению, волевым качествам и самосовершенствованию [4].

Также разрабатываются и более конкретные техники противодействия негативному влиянию медиа на подростков. Так, к примеру, исследователи А. Бандура и Л. Берковиц предлагают при построении медиатекста дать понять воспринимающему информацию, что деструктивное поведение (будь то насилие, агрессия или что-либо еще) – это, так или иначе, злодеяние. А потому не следует допускать идентификации зрителя с «героем-агрессором». Для этого при восприятии таких сцен следует обращать внимание на другие аспекты медиапродукции (на режиссуру, игру актеров, эстетику в целом и т. п.) [1; 2].

Библиографический список

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.

3. Книжникова С.В. Методика девиантологического анализа современных медиатекстов // Вестник Орловского государственного университета. – 2012. – № 9(29). – С. 234–238.
4. Теряева О.А. Воспитание молодежи: образы героев, псевдогероев и антигероев // Социальная педагогика. – 2012. – № 4. – С. 107–120.
5. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007.
6. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.

ПУТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ КИБЕРБУЛЛИНГА СРЕДСТВАМИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Чельшева Ирина Викторовна,

канд. пед. наук, доцент,

зав. кафедрой психолого-педагогического
образования и медиакоммуникации,

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

г. Таганрог

Аннотация. В статье рассматриваются причины и последствия кибербуллинга в детской и молодежной среде. Автором представлены возможности использования медиаобразовательных методик и технологий для организации профилактической работы педагога-психолога.

Ключевые слова: травля, кибербуллинг, медиа, медиаобразование, психолого-педагогическое сопровождение.

WAYS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION OF CYBERBULLYING BY MEANS OF MEDIA EDUCATION

Chelysheva Irina V.,

head Department of Psychological and Pedagogical
education and media communications,

cand. ped. PhD, Associate Professor,

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)

FGBOU VO "RGEU (RINH)",

Taganrog

Abstract. The article discusses the causes and consequences of cyberbullying in children and youth. The author presents the possibilities of using media educational methods and technologies for organizing the preventive work of a teacher-psychologist.

Key words: bullying, cyberbullying, media, media education, psychological and pedagogical support.

На современном этапе проблемы травли, преследования, агрессивного поведения, проявления насилия остается по-прежнему актуальной. Стремительное развитие Интернета и его популярность в детской и молодежной среде

одновременно с позитивными возможностями, включающими расширение информационного поля для получения новой информации во всех сферах, принесло и новые риски, связанные с распространением виртуального насилия и агрессии.

С развитием Интернет в виртуальном пространстве случаи травли существенно участились, а «агрессивное преследование человека приобрело новые формы с применением разнообразных современных технологий. Эти формы травли, называемые кибербуллинг, вызывают сильную тревогу у детей, родителей и специалистов в Европе и Америке и уже начинают появляться в России. Особенность информационных процессов в Интернете состоит в том, что оттуда ничего никуда не исчезает. И потому даже непроверенная стигматизирующая информация остается там навсегда. Чем дольше будет оправдываться невинный, чем длиннее будет его диалог с кем-то невидимым, но, возможно, находящимся рядом, тем выше угроза психологической безопасности жертвы клеветы» [2].

Нередко деструктивные модели поведения, нападки и ненависть проявляются одновременно и в реальной жизни, и в виртуальном пространстве. В этом и состоит тесная связь травли и насилия в реальном и виртуальном пространстве. Зачастую враждебная позиция по отношению к другому находит «продолжение в виртуальном пространстве сложившейся системы отношений «лицом к лицу» в детском школьном коллективе и происходит закрепление ролевой позиции жертвы и обидчика» [Волкова].

В разные годы проблеме и поиску путей противодействия серьезному социальному явлению кибербуллинга посвящено множество научных исследований. Так, например, психолого-педагогическому аспекту данной проблемы посвящены работы А.А.Баранова и С.В.Рожиной [1], А.А.Бочавера и К.Д.Хломова [2], Е.В. Волковой и И.В.Волковой [3], А.Ю. Голобородько [3], Г.У. Солдатовой и А.Н. Ярминой [5], Е.И. Хачикян [6], И.В. Челышевой [7; 8] и др.

В современной литературе под кибербуллингом подразумевают «травлю, преднамеренные систематические действия агрессивного характера, осуществляемые с помощью электронных средств взаимодействия. Это новая и стремительно распространяющаяся за рубежом и в России форма травли, использующая для агрессивного преследования человека такие возможности Интернета, как анонимность и неограниченное число пользователей. В современных условиях преследование и унижение сверстниками из реальной жизни переносится в виртуальный мир через публикацию на YouTube роликов со сценами избиения и унижения, выкладывание в социальных сетях компрометирующих фото, личной информации и т.п.» [4, 6].

Характеристика кибербуллинга представлена Г.У. Солдатовой следующим образом. По мнению автора, для данного явления характерны «иллюзия анонимности для агрессора и его помощников, а также для активных свидетелей; непредсказуемость и неожиданность совершаемых агрессивных действий в связи с неограниченным и повсеместным доступом в онлайн и одновременным использованием широкого спектра электронных форм контакта; дистантность и «круглосуточность – 24/7» кибербуллинга в силу отсутствия временных и про-

странственных ограничений; достаточность совершения всего лишь одного агрессивного акта для достижения эффекта систематической травли; значительное увеличение аудитории свидетелей, которой агрессор может произвольно управлять; изолированность свидетелей друг от друга и от жертвы, что частично воспроизводит и придает свою специфику известному в психологии «эффекту свидетеля», определяющему одиночное противостояние жертвы агрессивным действиям со стороны обидчика; стимулирование механизма инверсии в ролевой структуре» [5].

Интерес ученых к проблемам профилактики и преодоления кибербуллинга в детской и подростковой среде обусловлен тем, что сегодня данное явление приобрело массовый характер. Учитывая, что, в отличие от преследования в реальной жизни, которому ребенок может ситуативно подвергаться в школе или в группе сверстников, кибербуллинг может оказывать практически постоянное негативное воздействие на ребенка. В самом деле, в независимости от местоположения виртуальная травля может преследовать детей и подростков повсюду: в социальных сетях, в мессенджерах, в чатах, на сайтах и т. д.

Среди основных психолого-педагогических причин проявления кибербуллинга выделяются «эксплуатация значимости референтного для жертвы общества (вовлечение множества свидетелей в разы усиливает переживания стыда, страха, беспомощности и отвержения); бесконтрольное распространение любой (ложной, постыдной, конфиденциальной) информации; провокация гипертрофированной аффективной обратной связи от жертвы» [2].

Безусловно, «формирование безответственного поведения в обществе и сети-Интернет имеет свое начало, как правило, в школьном возрасте и отсутствие профилактики, влечет за собой сохранение девиантного поведения и во взрослом периоде жизни» [6]. Кроме того, кибербуллинг имеет целый ряд негативных последствий, среди которых не только социальная изоляция, изменение эмоционального фона коммуникации, угнетенное настроение преследуемых, но и отдаленные последствия, связанные со снижением самооценки и формированием комплекса жертвы.

Понятно, что негативному воздействию буллинга и кибербуллинга ребенок противостоять способен далеко не всегда. Риски проявления таких серьезных явлений могут быть нивелированы путем организации психолого-педагогического сопровождения и применения продуктивных форм и методов работы педагога-психолога. В арсенале психолого-педагогических средств имеется достаточно обширный арсенал методик и технологий по профилактике и преодолению последствий травли: это и активные психолого-педагогические техники, и арт-терапия, и тренинги, которые проводятся в школах, и специальные упражнения, направленные на формирование уверенных и независимых моделей поведения и т. д.

Последние годы исследователями все чаще подчёркивается значительная роль и значение использования медиаобразовательного инструментария в психолого-педагогическом сопровождении процесса профилактики и преодоления кибербуллинга. Среди наиболее оптимальных форм работы с использованием медиаобразовательной компоненты можно отнести просмотр и обсуждение

фильмов, посвященным данной проблематике, анализ социальных сетей и построение цифровых психологических портретов пользователей, подготовка собственных медиапродуктов (социальных роликов, небольших фильмов), направленных на привлечение внимания к этой проблеме и т. д.

В качестве примера можно рассмотреть работу с недавно вышедшим на экраны веб-проектом «Ничего страшного» (реж. Н. Покровская и С. Уткин). Этот первый отечественный интерактивный сериал состоит из нескольких драматических историй, основанных на реальных жизненных ситуациях, просматривая и обсуждая которые, подростки и молодежь могут не только оценить ситуацию, но и в интерактивном режиме найти выход из положения. Работая с материалом каждой истории, аудитория получает возможность идентифицировать себя с персонажами, обсудить причины и последствия сложившейся ситуации, построить алгоритм конструктивного выхода из сложного положения, в котором оказались подростки. С этой целью возможно использование на занятии устных, письменных, творческих заданий на материале кинематографического произведения.

Так, например, традиционное медиаобразовательное письменное задание «Рассказ от имени героя» позволяет прочувствовать эмоции и чувства героев киноленты, выявить причины и последствия происходящего. Устное творческое задание «Продолжи историю» позволяет участникам обсуждения рассмотреть возможное развитие дальнейших событий и составить прогноз возможного повторения/недопущения негативного опыта той или иной модели поведения в сложной ситуации, выявление факторов обеспечения медиабезопасности.

Еще одним вариантом работы может быть обсуждение ключевых эпизодов каждой из историй, описанных в сериале с опорой на вопросы, подготовленные педагогом-психологом или творческими группами обучающихся друг другу. Первый вариант в медиаобразовательной практике чаще всего используют, когда речь идет об аудитории, делающей первые шаги в медиаобразовании. Второй вариант адресован школьникам или студентам, которые знакомы с медиаобразованием. В любом из вариантов обсуждение должно носить характер свободной дискуссии, позволяющей высказать и аргументировать свою точку зрения.

Работа с материалом социальных сетей позволяет вычлениить возможный агрессивный или потенциально опасный контент, который может находиться на всеобщем обозрении. На первый взгляд, это может быть вполне невинная информация личного характера, которую впоследствии могут использовать преследователи в своих целях. Появление подобного медиаконтента на странице пользователя может быть последствием незнания и непонимания принципов информационной безопасности. Поэтому правилам медиабезопасности собственной страницы в интернет-источниках обязательно должно уделяться особое внимание.

Итак, работа по профилактике и преодолению кибербуллинга в детской и молодежной среде представляет собой комплексную задачу, решение которой во многом зависит от верного выбора психолого-педагогических стратегий,

проведения целенаправленной просветительской работы с учителями, обучающимися и родительским сообществом. Медиаобразование выступает одним из эффективных инструментов работы педагога-психолога с медиаконтентом, позволяющим критически анализировать и осмысливать содержательные компоненты медиаинформации.

Библиографический список

1. Баранов А.А., Рожина С.В. Кибербуллинг – новая форма угрозы безопасности личности подростка // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. *Серия «Филология, педагогика, психология»*. – 2015. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-novaya-forma-ugrozy-bezopasnosti-lichnosti-podrostka> [Дата обращения: 21.01.2023].
2. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. – 2014. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/-kiberbulling-travlya-v-prostranstve-sovremennyh-tehnologii> [Дата обращения: 21.01.2023].
3. Голобородько, А.Ю., Челышева И.В. Медиаобразование как фактор информационной безопасности подрастающего поколения в цифровой среде // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: материалы IV Международной научной конференции. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С. 59–66.
4. Профилактика кибербуллинга среди обучающихся образовательной организации / Департамент образования Вологодской области, Вологодский институт развития образования / авт. Н.В. Носова, Е.М. Калинкина, Н.Ю. Камракова. – Вологда: ВИРО, 2019. – 52 с.
5. Солдатова Г.У., Ярмина А.Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 3(35). – С. 17–31.
6. Хачикян Е.И., Заборина М.А., Фролова Е.А. Кибербуллинг как психолого-педагогическая проблема 21 века // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema-21-veka> [Дата обращения: 11.02.2023].
7. Челышева И.В. Образовательный потенциал мультимедиа: работа с родителями современного медиапоколения // Проблемы подготовки режиссеров мультимедиа: мат. XIV Всерос. научно-практич. конф., Санкт-Петербург, 22 апреля 2022 года. – СПб.: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2022. – С. 35–38.
8. Челышева И.В. Профилактика и преодоление последствий медианасилия в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов // Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних – центральная проблема социальной педагогики: сборник материалов 3-й Всероссийской научно-практической конференции, Таганрог, 08 апреля 2022 года / отв. ред. С.Ю. Шалова. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет "РИНХ", 2022. – С. 108–111.

ВЛИЯНИЕ МЕДИАНАСИЛИЯ НА ПРАВСТВЕННЫЕ И ЖИЗНЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Чельшева Ирина Викториновна,
зав. кафедрой психолого-педагогического образования и медиакоммуникации,
канд. пед. наук, доцент
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
г. Таганрог;*

Скачко Наталья Александровна,
магистрант кафедры психолого-педагогического
образования и медиакоммуникации
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
г. Таганрог;*

Котерева Кристина Николаевна,
магистрант кафедры психолого-педагогического
образования и медиакоммуникации
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
г. Таганрог*

Аннотация. В статье представлены подходы к понятию насилия и медианасилия в современной психолого-педагогической литературе. Авторами представлена оценка негативного влияния медианасилия на развитие, жизненные и нравственные приоритеты современных школьников.

Ключевые слова: насилие, медианасилие, нравственные приоритеты, психолого-педагогическое сопровождение.

IMPACT OF MEDIAN VIOLENCE ON THE MORAL AND LIFE PRIORITIES OF MODERN SCHOOLCHILDREN

Chelysheva Irina V.,
head Department of Psychological and Pedagogical Education and Media
Communications,
cand. ped. Sciences, Associate Professor
*Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
FGBOU VO "RGEU (RINH)",
Taganrog;*

Skachko Natalya A.,
undergraduate of the Department of Psychological and Pedagogical
education and media communications
*Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
FGBOU VO "RGEU (RINH)",
Taganrog;*

Kotereva Kristina N.,
undergraduate of the Department of Psychological and Pedagogical
education and media communications
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
FGBOU VO "RGEU (RINH)",
Taganrog

Abstract. The article presents approaches to the concept of violence and media violence in modern psychological and pedagogical literature. The authors present an assessment of the negative impact of media violence on the development, life and moral priorities of modern schoolchildren.

Key words: violence, media violence, moral priorities, psychological and pedagogical support.

С различными формами насилия человек с ранних лет может сталкиваться практически в любой жизненной ситуации: в семье, в школе, в общественных местах, на сайтах в сети Интернет и т. д. Е.Н. Волкова считает, что насилие трактуется как «физическое, психическое, социальное воздействие на человека со стороны другого человека, семьи, группы и т. д., вынуждающее его прерывать значимую деятельность и исполнять другую, противоречащую ей, либо угрожающую ее физическому или психическому здоровью и целостности» [3].

Тревогу современных исследователей вызывают не только сами проявления насилия, но и его последствия, а также влияние, которое может оказывать медианасилие на нравственные и жизненные приоритеты современного подрастающего поколения.

Н.Г. Рассоха подчеркивает, что последствия насилия влияют на все уровни «функционирования личности, вызывают нарушения в познавательной сфере и снижают продуктивность психической деятельности в целом, проявляются в виде тревожных и депрессивных переживаний и экстраполируются в будущее» [6, 9]. Такие последствия отражаются в поведении ребенка и его и взаимодействии с другими людьми, приводят к стойким личностным изменениям, искажению нравственной картины мира.

Различают ближайшие и отдаленные последствия насилия. К ближайшим последствиям ими относятся физические травмы (головная боль, синяки, ссадины, потеря сознания и т. д.), а также острые психические нарушения в ответ на любой вид насилия. Эти реакции могут проявляться в виде ответной агрессии, возбуждения, стремления спрятаться, убежать, или, наоборот, проявляются в глубокой заторможенности, безразличии к происходящему. Однако в обоих случаях ребенок переживает страх, тревожность.

Среди отдаленных последствий насилия выделяются нарушения физического и психического развития ребенка, различные соматические заболевания, личностные и эмоциональные нарушения, социальные последствия и т. д. Например, в физическом и психическом развитии ребенка, пострадавшего от насилия, могут проявляться такие последствия как ЗПР (задержка психического развития), отставание в росте, массе, или в том и другом от своих сверст-

ников. Такие дети позже начинают ходить, говорить, хуже сверстников учатся в школе, у них неопрятный вид, признаки гигиенической запущенности и т. д.

Жертвы насилия имеют и отклонения в поведении. Как правило, они чаще других сами проявляют гнев, агрессию, которая направлена преимущественно на младших детей или животных. Вспышки агрессии могут проявляться у такого ребенка непроизвольно, например, в играх. У детей – жертв насилия наиболее часто наблюдается стремление любым путем привлечь к себе внимание, которое проявляется в вызывающем, эксцентричном поведении. Другая крайность в поведении детей – жертв насилия – чрезмерная пассивность, беззащитность [5, 57].

С распространением медиа многие исследователи все чаще говорят о негативном влиянии медийного насилия на подрастающее поколение. По мнению П.С. Булатецкого, медианасилие представляет собой «информационно-психологическое воздействие, имеющее деструктивный, антиобщественный, антиличностный характер, прямо или косвенно ведущее к изменению социального поведения, мнения об окружающей действительности, способствующее десенсбилизации личности, ее преступному или виктимному поведению» [2, 12].

Медианасилие, как и насилие в целом негативно влияет на нравственные установки и жизненные приоритеты личности. Это происходит потому, что «медиаинформация воспринимается не абстрактным индивидом, а представителем определенной социальной группы. Специфика воздействия СМК на формирование ценностных ориентаций состоит в том, что аудитория посредством восприятия произведения медиакультуры усваивает нормы, ценности определенной социальной группы, вырабатывает установки и рассматривает медиаинформацию через призму этих ценностей и ориентаций» [8].

Именно в школьном возрасте трансформируется опыт общения с конкретными объектами, а в период с 12 лет начинается стадия формальных операций, когда формируются способности к абстрактному, логическому мышлению.

Игра в компьютерные игры, где присутствуют сцены насилия, способна формировать у школьников определенные модели поведения. «Например, многие юные любители компьютерных игр стремятся быть похожим на сильного героя (особенно, если он совершает насилие во имя победы добра над злом). Здесь проявление насилия может быть легко оправдано тем, что «зло должно быть наказано». Еще один фактор, оказывающий существенное влияние на позитивное восприятие детьми сцен медианасилия и жестокости – присутствие популярных и известных актеров или хорошо знакомых персонажей из анимационных фильмов. Чем более привычным являются их образы, тем более положительно оцениваются их поступки» [7, 214].

В исследовании П.С. Булатецкого отмечается, что в результате постоянного воздействия сцен медианасилия у аудитории наступает «медийная интоксикация», под которой понимается «патологическое состояние, выражающееся в отрицательном изменении психологических особенностей личности, в появлении асоциальных взглядов, стремлений, наклонностей и других отрицатель-

ных черт, в целом способствующее дефектному формированию личности и, как правило, ее преступному или виктимному поведению» [2, 37].

В числе проявлений «медийной интоксикации» выступают следующие факторы:

- информационная травма: «изменение базовых структур личности, ее когнитивно-аффективной системы на всех уровнях (от физиологических механизмов до картины мира и образа «Я» индивида) на протяжении длительного периода времени, и способствующая деструктивному поведению» [2, 38];

- эпидемия преступлений: увеличение количества криминальных и противоправных действий под влиянием сцен медианасилия» [2, 38].

В обыденной школьной практике в большинстве случаев работа по профилактике проявлений насилия в разных сферах жизнедеятельности ограничивается проведением бесед, вызовами родителей в школу, принятием жестких мер, в том числе – и исключение учащегося из школы.

Организация работы педагога-психолога со школьниками по снижению негативного влияния медианасилия особенно актуальна, так как в школьном возрасте наблюдается пик активности по использованию медиаресурсов, как в образовательной деятельности, так и в сфере досуга. Дети, подростки и молодежь – активные пользователи Интернет, хорошо владеют компьютерной техникой, имеют обширные связи в социальных виртуальных сетях и т. д. В связи с этим в работе педагога-психолога первостепенное значение имеет активизация взаимодействия и оказание школьникам психолого-педагогической помощи по профилактике и противодействию медийному насилию.

Кроме того, именно педагог-психолог призван, как справедливо отмечают Т.В. Азарова и О.И. Барчук, способствовать обеспечению психологической безопасности образовательного процесса, которая способствует «защищенности школьника от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мировосприятию и самоотношению» [1, 18]. Е.А.Катынская в своем исследовании также подчеркивает, что «одной из главных целей школьного образования является создание и поддержание психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка» [4, 4].

Для осуществления оптимальной работы по снижению негативного влияния медианасилия на подрастающее поколение педагогу-психологу «важно знать, какова специфика и механизмы влияния медиатекстов, содержащих сцены насилия на подрастающее поколение; уметь выявлять и нивелировать произведения медиакультуры, которые могут нанести вред и оказать деструктивное воздействие на школьников, владеть способами и методами преодоления последствий негативного медиаконтента на эмоциональную и поведенческую сферы детей и подростков» [9, 110].

Таким образом, выделяется несколько сфер в жизнедеятельности современных школьников, в которых ребенок может стать жертвой насилия. К их числу чаще всего относятся: сфера семейных взаимоотношений, сфера общения, а также медиаконтент, содержащий сцены насилия, представленный средствами массовой коммуникации и информации.

В условиях повсеместного распространения медиа и включения медиа-контента во все сферы жизни и деятельности современных детей и молодежи, на первый план выходят превентивные меры противодействия медийному насилию.

Библиографический список

1. Азарова Т.В., Барчук О.И. и др. Практическая психология в школе. – СПб.: Питер, 2007.
2. Булатецкий П.С. Влияние средств массовой информации на насильственную преступности (криминологический аспект). – М.: Просвещение, 2014.
3. Волкова Е.Н. Защита детей от жестокого обращения. – СПб.: Питер, 2005.
4. Катинская Е.А. Как воспитать доброту в детях. – М.: Академический проект, 2004.
5. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации / под ред. Н.М. Платоновой, Ю.П. Платонова. – СПб.: Речь, 2004.
6. Рассоха Н.Г. Представления о психологической безопасности образовательной среды школы и типы межличностных отношений её участников. – СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2006.
7. Чельшева И.В. Воспитание межэтнической толерантности молодого поколения средствами медиаобразования: пути профилактики насилия в медисфере // Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних – центральная проблема социальной педагогики: сборник материалов 2-й Всероссийской научно-практической конференции, Таганрог, 08 апреля 2021 года. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2021. – С. 216–221.
8. Чельшева И.В. Подросток и экранное насилие: проблемы семейного воспитания. – Таганрог: Изд-во А.Н. Ступина, 2011.
9. Чельшева И.В. Профилактика и преодоление последствий медианасилия в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов // Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних – центральная проблема социальной педагогики: сб. мат. 3-й Всероссийской научно-практической конференции, Таганрог, 08 апреля 2022 года / отв. ред. С.Ю. Шалова. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет "РИНХ", 2022. – С. 108–111.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

РЕЗОЛЮЦИЯ КОНФЕРЕНЦИИ

7 апреля 2023 года на базе факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) в г. Таганроге была проведена научно-практическая конференция по проблемам предупреждения и преодоления дезадаптации детей и подростков. Конференция была организована в связи с необходимостью усиления коррекционной составляющей в учебно-воспитательной работе учреждений образования региона.

Заслушав и обсудив доклады, участники конференции отметили, что построение системы профилактической и коррекционной работы по преодолению дезадаптации детей и подростков возможно при использовании как традиционных, так и современных инновационных моделей, механизмов и содержания этого направления педагогической деятельности.

Цель конференции – обсуждение проблем и перспектив освоения современных моделей, механизмов и содержания коррекционно-профилактической работы в регионе – была достигнута.

Участники конференции рекомендуют:

Считать стратегической задачей образовательно-воспитательных учреждений региона работу, направленную на профилактику и коррекцию любого вида дезадаптации детей и подростков.

Важным условием профилактики дезадаптации детей и подростков признать тесное взаимодействие представителей вуза, учреждений социальной защиты, медицинских учреждений, работников УВД, Администрации образовательных организаций и педагогов-практиков.

Кафедре психолого-педагогического образования и медиакоммуникации (зав. кафедрой доцент И.В. Чельшева) способствовать организации работы по профилактике и коррекции дезадаптации детей и подростков (проведение конференций, встреч, семинаров, «круглых столов» и т. д. по проблемам профилактики и коррекции дезадаптации детей и подростков).

Научное издание

**Предупреждение и преодоление
дезадаптации несовершеннолетних –
центральная проблема
социальной педагогики**

**Сборник материалов
IV Всероссийской научно-практической
онлайн-конференции**

Таганрог
7 апреля 2023 г.

Корректора, макетирование Н.В. Фоменко

Изд. № 77/4198. Подписано к использованию 02.06.2023

344002, Ростов-на-Дону, Б. Садовая, 69, РГЭУ (РИНХ), а. 152.
Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ)