

Российская академия образования (РАО)  
Уральское отделение (УрО)  
Институт ноосферного образования УрО РАО

Челябинский государственный педагогический университет

**Н.А. СОКОЛОВА**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ  
АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

Монография

Челябинск  
2005

УДК 373. 04 (021)  
ББК 74.200 587 я 73  
С 59

Соколова. Н.А. Теория и практика социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования детей: Монография. – Челябинск: ИНО УрО РАО, 2005. – 231 с.

ISBN 5 – 7358 – 0006 – 2

Монография посвящена педагогическим аспектам социальной адаптации подростков, ее содержанию и специфике при работе с разными категориями детей в условиях учреждения дополнительного образования, а также роли социально-педагогической поддержки в процессе социальной адаптации подростка.

Рецензенты: Е.В. Елисеев – директор института ноосферного образования УрО РАО, доктор биологических наук, профессор,  
Р.А. Литвак – доктор педагогических наук, профессор,  
Л.В. Трубайчук – доктор педагогических наук, профессор.

ISBN 5 – 7358 – 0006 – 2

© Н.А. Соколова, 2005

© Издательство Челябинского  
государственного педагогического  
университета

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты социально-педагогической поддержки адаптации подростков.....	9
1.1. Теоретический анализ проблем социальной адаптации.....	9
1.2. Социально-педагогическая поддержка как средство социальной адаптации ребенка .....	36
1.3. Особенности подросткового возраста.....	54
ГЛАВА 2. Теоретические основы дополнительного образования детей.....	71
2.1. Цели, задачи, особенности дополнительного образования ...	71
2.2. Методологические основы дополнительного образования....	87
ГЛАВА 3. Концептуальные основы социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования.....	99
3.1. Теоретико-методологические подходы к разработке концепции социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования.....	99
3.2. Основные положения концепции социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования.....	122
ГЛАВА 4. Практика социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования.....	140
4.1. Диагностика процесса социальной адаптации.....	140
4.2. Социально-педагогическая адаптация подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.....	160
4.3. Социально-педагогическая адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья.....	174

4.4. Социально-педагогическая адаптация старшеклассников посредством научно-исследовательской деятельности.....	195
Заключение.....	214
Библиографический список.....	219

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема социального становления подростка, его адаптация к ценностям, установкам, нормам общества – одна из значимых в современном российском образовании. Закон Российской Федерации «Об образовании» ориентирует всю систему образования на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, а также на формирование человека-гражданина, интегрированного в общество и нацеленного на его совершенствование, что возможно лишь при условии оптимальной социальной адаптации. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года нацеливает педагогов на обеспечение необходимых условий для создания среды, способствующей развитию мотивации самообразования, включению в социально полезную деятельность, самореализации, адаптации к жизни в обществе, формированию толерантного сознания через организацию досуга и занятости.

В связи с этим возрастает значимость деятельности государственных и общественных институтов, направленных на социальную адаптацию подростка. Учреждения дополнительного образования занимают в этом ряду особое место, поскольку социально-педагогическая адаптация является одной из основных функций дополнительного образования. Под дополнительным в Концепции модернизации дополнительного образования понимается мотивированное образование, позволяющее приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, способствующее предметному, социальному, профессиональному самоопределению и самореализации личности.

Содержание деятельности учреждений дополнительного образования в 90-е годы XX века было серьезно пересмотрено и

переориентировано с внешкольного воспитания на формирование мотивации к познанию и творчеству, обеспечение самоопределения личности, создание условий для самореализации и социальной адаптации через социально-педагогическую поддержку ребенка. Дополнительное образование – это уникальная система, в основе которой лежит интерес ребенка. На интересе ребенка и строится вся система дополнительного образования – содержание, принципы, методика, технология, подготовка и повышение квалификации кадров. Идеи, высказанные и апробированные в учреждениях дополнительного образования, вошли в практику и значительно обогатили жизнь общеобразовательной школы. Дополнительному образованию школа обязана появлению научных обществ учащихся, школ раннего развития, возникновению коллективов эстетической направленности, спортивных секций и многому другому. Принципиально новые задачи, которые прежде перед системой внешкольного воспитания не ставились, сформулировали новые требования к теории, методике работы учреждений дополнительного образования детей по социальной адаптации посредством социально-педагогической поддержки ребенка.

О социально-педагогической поддержке говорят там, где необходима индивидуальная, адресная работа с ребенком. Чаще всего в общем образовании речь идет о детях, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В дополнительном же образовании категория детей, нуждающихся в индивидуальной, адресной работе педагога, намного шире – это как обычные, так и одаренные дети, занимающиеся наукой и творчеством, дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, с ограниченными возможностями здоровья. Дополнительное образование направлено на удовлетворение интересов и потребностей отдельных детей, поэтому оно по сути своей индивидуально. Это

расширяет рамки социально-педагогической поддержки в дополнительном образовании на всех без исключения детей.

Социальные аспекты образования в последние годы серьезно изучаются российскими учеными. Влияние социальной среды на развитие личности ребенка раскрыто в трудах А.В. Мудрика, А.Я. Найна, В.Д.Семенова и др. Проблема социального становления личности отражена в исследованиях В.Г.Бочаровой, Р.А.Литвак, Т.Н.Мальковской и др. Исследованию понятий «социальная адаптация» посвящены труды К.А.Абульхановой-Славской, Н.Н. Мельниковой, И.А. Милославовой, Л.М. Растовой, А.А. Реана и др. Особенности деятельности учреждений дополнительного образования анализируются в работах А.Г.Асмолова, Г.П.Будановой, Е.Б.Евладовой, Г.Н.Поповой. Педагогическая и социально-педагогическая поддержка ребенка (в том числе и в дополнительном образовании) рассматривалась в исследованиях О.С. Газмана, В.А. Горского А.В. Золотаревой, Н.Н. Михайловой, С. М. Юсфина.

Вместе с тем проблема социальной адаптации подростков средствами социально-педагогической поддержки учреждениях дополнительного образования детей недостаточно разработана, не раскрыт механизм данного процесса, не разработаны формы и методы деятельности педагога дополнительного образования по социально адаптации подростков. Хотя, следует отметить, что практика социально-педагогической поддержки детей в дополнительном образовании достаточно богата. Ряд учреждений дополнительного образования Челябинской области на протяжении нескольких лет работают над реализацией программ развития, в основе которых лежит социально-педагогическая поддержка ребенка, что и подвигло нас на написание этой монографии, где мы попытались выявить и проанализировать состояние проблемы социальной адаптации в психолого-

педагогической теории и практике; представить теоретические и практические аспекты социально-педагогической поддержки процесса социальной адаптации подростков в условиях учреждения дополнительного образования детей; выявить педагогические условия, критерии эффективности процесса социальной адаптации подростков посредством социально-педагогической поддержки в условиях учреждения дополнительного образования детей.



# **ГЛАВА 1 . ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ**

## **1.1. Теоретический анализ проблем социальной адаптации**

Понятие «адаптация» относится к общенаучным понятиям, которые зарождаются в отдельных областях научного знания или в точках их соприкосновения и в последующем распространяются на многие естественных, технических и общественных научные сферы. В педагогике это понятие практически не рассматривалось, хотя задача адаптации подрастающего поколения к жизни ставится в качестве основной в последних нормативных документах системы образования. Следовательно, возникает необходимость вычлнить педагогический аспект социальной адаптации, разобраться, как она соотносится с процессом воспитания и обучения.

Изучению проблемы социальной адаптации личности посвятили свои работы отечественные ученые: К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Буюва, С.В. Киселев, Н.Н. Мельникова, И.А. Милославова, Д.В. Ольшанский, Л.М. Раствова, А.А. Реан и др.

Появившись в биологии, проблема адаптации, как правило, ограничивалась изучением нормативных состояний равновесия индивида и среды и, поэтому, долгое время понятие адаптации ассоциировалось именно с понятием приспособления. Позднее она стала разрабатываться не только в плане изучения адаптации человека как биологического организма, но и как целостной личности. Понимания адаптации как простого приспособления оказалось недостаточным. В последнее время в исследовании проблем социальной адаптации все больше внимания уделяется человеческим состояниям, связанным с реализацией

индивидуального потенциала, личностной эффективностью, т.е. самореализацией и самоактуализацией личности в гармонии с реальным социумом. Адаптация начинает рассматриваться как общая форма жизнедеятельности.

В отличие от биологического организма, имеющего многочисленные морфологические и инстинктивные механизмы, обеспечивающие почти мгновенное «встраивание» появившегося на свет живого существа в среду обитания, человек не рождается заранее приспособленным к социальной среде. Исследования отечественных и зарубежных психологов и педагогов доказывают, что социальная адаптация предполагает постепенное усвоение культурных ценностей и социальных норм, а также поиск своего места в реальном социуме на определённом этапе развития общества. Этот процесс не имеет чётких границ, разворачивается на протяжении всего развития человека и называется общим термином «адаптация к жизни». На наш взгляд, «адаптация к жизни», освоение культурных ценностей и социальных норм, поиск своего места в реальном социуме не может идти вне образования, поэтому важно определить педагогический аспект социальной адаптации и очертить круг проблем, относящийся к педагогической деятельности.

Попытаемся разобраться с определением понятия «социальная адаптация». В Философском энциклопедическом словаре *социальная адаптация* характеризуется как «вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников». Важнейший компонент социальной адаптации – согласование самооценок, притязаний, ожиданий субъекта с его возможностями и реальностью социальной среды. Адаптация определяется целями деятельности, социальными нормами способами их достижения и санкциями за отклонение от этих

норм со стороны социальной среды. Со стороны личности или группы адаптация зависит от восприятия и оценки этих целей, норм и санкций [124].

Отметим, принципиально значимое, по нашему представлению, рассмотрение социальной адаптации в философии через взаимодействие личности и социальной среды, предполагающее активную деятельность личности в социальной среде. В социологии и в гуманистической психологии адаптация также определяется через понятие «взаимодействие», причем это взаимодействие разворачивается в условиях дисбаланса, несогласованности между его объектами. Основной целью такого взаимодействия является установление координации, согласованности действий и сам процесс социальной адаптации рассматривается как развивающий личность и социальную среду. В педагогике в понятие «социальная адаптация» вкладывается иной смысл.

Российская педагогическая энциклопедия, следуя за определением понятия «адаптация» в биологии, рассматривает социальную адаптацию как приспособление человека к условиям новой социальной среды; один из социально-психологических механизмов социализации личности. Традиционно социальная адаптация в педагогике рассматривается как приспособление, что вызывает у исследователей негативное восприятие и отторжение этого процесса. Так, Н.Е. Щуркова пишет о том, что в социальной адаптации «личность ребенка уподобляется природной особи, а процесс воспитания личности этого ребенка – подготовке функционера» [136, с. 98]. Следует отметить, явную узость в педагогическом восприятии и трактовке столь сложного процесса, как социальная адаптация.

Мы, вслед за философской трактовкой и позицией гуманистической психологии, предполагаем анализировать

педагогические аспекты процесса социальной адаптации с точки зрения взаимодействия личности и социальной среды. И, исходя из этого, считаем, что само понятие «взаимодействие» предполагает некоторое равноправие объектов, их взаимосвязь, взаимное влияние, взаимное действие. Как правило, описание процесса социальной адаптации как взаимодействия тесно связано с признанием активной роли личности в ее процессе, с повышением статуса сознательного преобразующего поведения. Социальная адаптация – это взаимодействие личности и социума. Процесс социальной адаптации представляет собой взаимодействие равноправных сторон, а не просто приспособление личности к среде. Существенной особенностью социальной адаптации является высокая степень реализации активной преобразовательной функции, как личности, так и среды.

А.В.Петровский считает адаптацию, наряду с индивидуализацией и интеграцией, этапом развития личности и понимает под этим термином активное усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Это постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и результат этого процесса. Соотношение этих компонентов зависит от целей и ценностных ориентаций индивида, возможностей их достижения в социальной среде. Он выделяет два типа адаптационного процесса: тип, характеризующийся преобладанием активного воздействия на социальную среду; тип, определяющийся пассивным принятием целей и ценностных ориентаций, формирующихся в зависимости от структуры потребностей и мотивов индивид [124].

Нам ближе позиция А.А. Реана, который считает, что социальная адаптация всегда активный процесс, включающий

активное самоизменение, самокоррекцию в соответствии с требованиями среды. Пассивного принятия социальных ценностей, норм, правил поведения быть не может [90, 93].

Н.Н. Мельникова, анализируя понятие «адаптация» выделяет следующие общие моменты определений:

- процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух объектов;
- это взаимодействие разворачивается в особых условиях – условиях дисбаланса, несогласованности между системами;
- основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер которой может варьировать в достаточно широких пределах;
- достижение цели предполагает определённые изменения во взаимодействующих системах [67].

Для нашего исследования принципиально важна позиция Н.Н. Мельниковой, отмечающей взаимосвязь эффективности социальной адаптации и активных изменений личности и среды.

А.А. Реан анализируя типы адаптационного процесса считает, что они зависят от его направленности. Один вариант связан с активным влиянием на внешнюю среду, ее освоение и приспособление к себе, другой – с изменением собственной личности, коррекцией собственных социальных установок, поведенческих стереотипов. Выделяется еще и третий тип адаптационного процесса – вероятно-комбинированный, объединяющий два вышеназванных. При определении личностью адаптационной стратегии берутся во внимание следующие факторы:

- требования социальной среды: их сила, степень враждебности, степень ограничения потребностей личности и т.п.;
- потенциал личности в плане изменения, приспособления среды к себе;

- цена усилий, т.е. физические и психические затраты при выборе адаптационной стратегии [90, 93].

Типы адаптационного процесса формируются в зависимости от структуры потребностей, мотивов, индивидуально-личностных особенностей, в частности от развитой социально-психологической терпимости личности. Под социально-психологической терпимостью понимается, во-первых, сенсуальная терпимость, т.е. повышение порога чувствительности к различным воздействиям социальной среды (терпимость-черствость); во-вторых, диспозиционная терпимость, т.е. система отношений к действительности, к другим людям, характеризующаяся терпимым отношением ко всему.

Конформное, пассивное принятие ценностей, норм, установок социальной среды без активного самоизменения, самокоррекции, саморазвития, по мнению А.А. Реана – есть дезадаптация, поскольку всегда сопровождается состоянием дискомфорта, неудовлетворенностью, чувством неполноценности. Более того, активное изменение себя, оставаясь процессом адаптации, может рассматриваться как процесс развития личности [90, 91, 93].

А.Е. Росляков считает, что социальная адаптация – «процесс интегрирования человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими; предпосылка и необходимое условие эффективности активной деятельности» [95, с.12]. Отметим, безусловную педагогическую составляющую этого определения. Ведь адаптация связывается А.Е. Росляковым с формированием (добавим, и с развитием) «самости» личности, что выделяет педагогический аспект социальной адаптации.

Л.М. Растова рассматривает социальную адаптацию как процесс включения личности в конкретную социальную среду, общность и подчеркивает, что социальная адаптация предполагает локальное действие личности при вхождении в соответствующую общность. Она считает, что успешность социальной адаптации зависит от уровня социализации индивида, т.е. знаний, умений, навыков, сформировавшихся качеств личности, позволяющих адаптироваться человеку в определенной ситуации, и в то же время сам процесс социальной адаптации является определенным вкладом в социализацию личности, т.е. социальная адаптация есть часть социализации [88].

И.А. Милославова считает, что социальная адаптация – один из механизмов социализации, позволяющий личности активно включаться в различные структурные элементы социальной среды путем стандартизации повторяющихся ситуаций, что дает возможность успешно действовать в условиях изменяющегося социального окружения [69, 70].

В.Н. Судаков, проанализировав труды зарубежных и отечественных философов, социологов, выстроил схему процесса адаптации личности. Сущность процесса адаптации личности состоит в том, что при возникновении адаптивной ситуации в зависимости от изменений социальной среды и возможностей самой личности, происходит изменение качеств личности, что ведет к изменению в сфере ее включенности в деятельность.

Анализируя сущность социальной адаптации в интерпретации В.Н. Судакова, и выделяя педагогические задачи процесса, мы считаем, что к изменяющимся в ходе социальной адаптации качествам личности относятся ценностно-ориентационные, познавательные, коммуникативные, влияющие на развитие адаптивных способностей личности и преобразующие социальную среду. (Рис 1.)

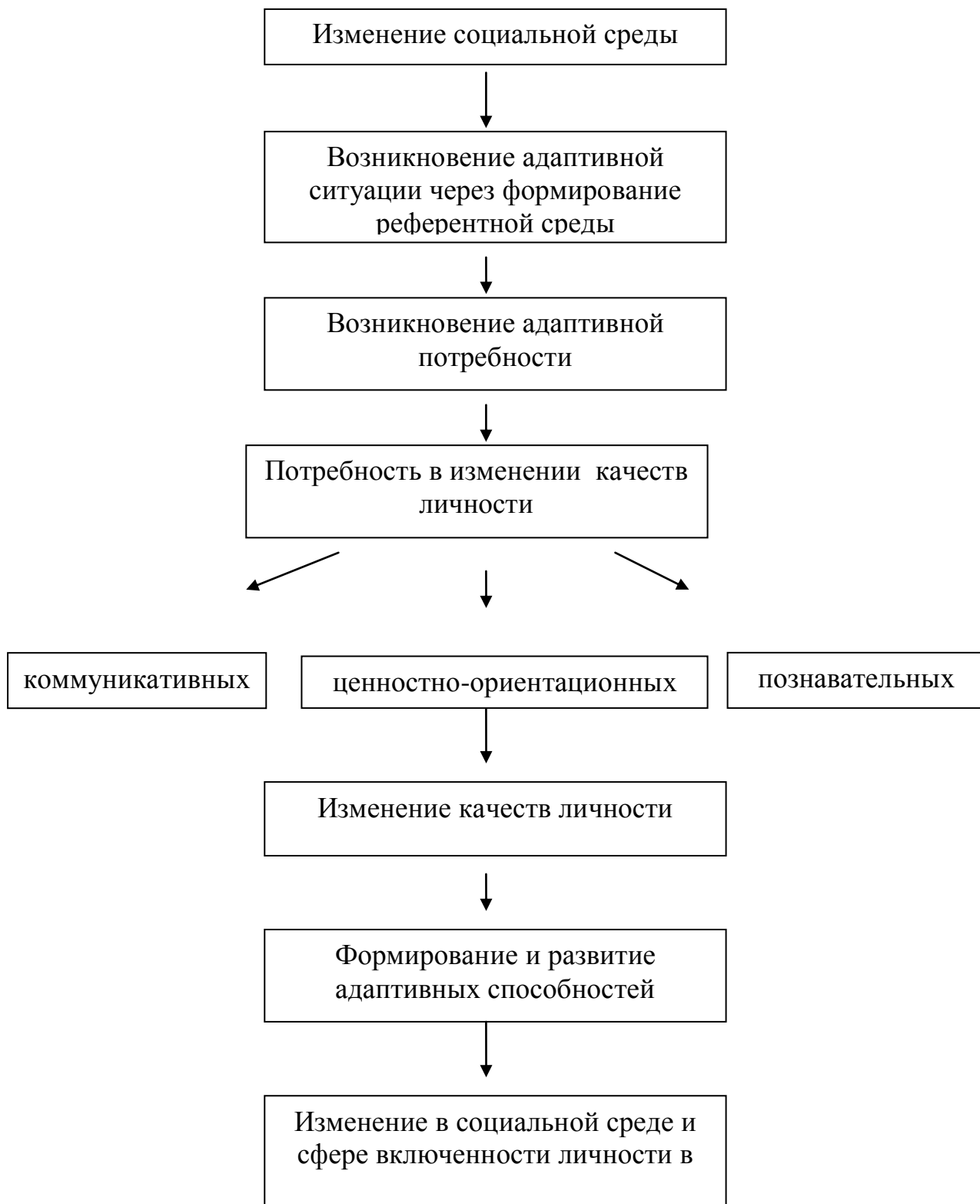


Рис. 1. Процесс социальной адаптации



Мысль о развивающем влиянии личности и среды друг на друга в процессе социальной адаптации при условии позитивного взаимодействия рассматривается Н.Н. Мельниковой. Она считает, что процесс оптимальной адаптации заключается в построении новой, более сложной и совершенной системы, в которую исходные объекты (индивид и среда) входят в качестве подсистем, сохраняя достаточную долю автономии. Такая система имеет новые свойства и функции, существенные для вновь образовавшейся системы и повышающие общую продуктивность её подсистем. Новая система возникает в результате активного взаимодействия индивида и среды и предполагает взаимные, двусторонние изменения, проявляющиеся в развитие и усложнение, как индивида, так и среды [67].

Трактовки целей процесса адаптации отличаются многообразием. В качестве желаемого результата процесса адаптации отмечались и приспособление, и уравнивание, и интеграция, и достижение оптимального состояния, и самоактуализация, в которых отражается понимание сути самого процесса адаптации, т.е. через конечную цель процесса даётся его определение.

В психоаналитическом направлении в качестве цели рассматривается достижение гомеостатического равновесия личности с требованиями среды. Гармония между индивидом и средой, повышающая способность к выживанию индивидов и групп – цель социальной адаптации по мнению бихевиористов. Психология жизненной успешности с необходимостью вводит как результат адаптации достижение некоторого уровня личностной эффективности, превышающего среднестатистическую норму.

В контексте разработки проблемы отклоняющегося поведения и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, основная цель процесса адаптации

рассматривается как приспособление, которое достигается через усвоение социальных норм, правил поведения и овладение способами деятельности, что в конечном итоге способствует самореализации ребенка в социуме. Это следует учитывать при организации работы социального педагога с детьми девиантного поведения, а также с ограниченными возможностями здоровья.

Гуманистическая психология, активно разрабатывающая проблему актуализации позитивного потенциала личности, в качестве конечной цели процесса социальной адаптации, рассматривает идею самоактуализации и самореализации личности, что выделяется в качестве одной из основных задач дополнительного образования детей. Это принципиально важный момент, фиксирующий единство цели системы дополнительного образования и процесса социальной адаптации, что позволяет сделать предположение об оптимальности протекания процесса социальной адаптации в условиях дополнительного образования.

Производным понятием от понятия адаптация является адаптивность. *Адаптивность*, по В.А. Петровскому, — «это тенденция функционирования целеустремленной системы, определяющиеся соответствием между ее целями и достигаемыми в процессе деятельности результатами. Адаптивность выражается в согласовании целей и результатов. В свою очередь, неадаптивность означает существование «противоречивых отношений между целью и результатами функционирования целеустремленной системы: намерения человека не совпадают с деяниями, замыслы – с воплощением, побуждения к действиям – с его итогами. Неадаптивность – есть также и особый мотив, направляющий развитие личности и проявляющийся в надситуативной активности, в специфической привлекательности действий с заранее непредрежденным исходом» [24].

В случае постоянной неуспешности попыток индивида реализовать цель или в случае образования двух или более равнозначимых целей неадаптивность перерастает в *дезадаптивность*, что свидетельствует о незрелости личности, невротических отклонениях или экстремальной ситуации, в которой оказался человек. Процесс восстановления субъектом адаптивных способностей называется *реадаптацией*.

Таблица 1.

Сравнительный анализ адаптации и дезадаптации

№	Признаки	Адаптация	Дезадаптация
1.	Соотношение между социумом и личностью	Равновесие ↓ Развитие	Избегание личностью социума
2.	Эмоциональное состояние	Спокойное уравновешенное состояние, внутреннее удовлетворение	Психо- эмоциональное напряжение, невротическое состояние
3.	Поведение	Поведение в соответствии социальными требованиями и ожиданиями	Отклоняющееся поведение
4.	Конечная цель	Самореализация личности в социальной среде	Избегание разрушения личности и социума

Необходимость в адаптации возникает наиболее остро, когда индивид находится за пределами нижней границы нормы, симптомами чего служат психоэмоциональное напряжение или отклоняющееся поведение. Дальнейшее прогрессирование такого состояния может привести либо к разрушению (болезни, гибели) человека в результате неблагоприятных воздействий среды, либо к разрушению взаимодействующей с ним среды в результате его деструктивных действий. Наличие четкого представления о

сущности социальной адаптации, позволяет сделать вывод о том, что это проблема не только психологическая, но и педагогическая. Задача психолога – диагностировать состояние дезадаптации ребенка, задача же коррекции этого состояния во многом педагогическая. Помочь ребенку осознать свой потенциал, создать для него ситуацию успеха в учебной, трудовой деятельности, если возможно и в творчестве, содействовать вхождению ребенка в коллектив сверстников – вот поле педагогической деятельности.

В социологии выделяются несколько моделей социальной адаптации. Если личность разделяет цели культуры, в которой она живет, осуществляет их легальными, рекомендуемыми средствами, то реализуется конформная модель адаптации. Инновационная модель адаптации характеризуется тем, что личность принимает цели сообщества, но реализует их нетрадиционными способами. Если личность не признает цели и ценности собственного общества, но соблюдает «правила игры», нормы поведения, принятые данным обществом, то речь идет о модели социальной адаптации, называемой ритуализмом. Эйскепизмом (отстранение, уход от социальной реальности) называется модель социальной адаптации, при которой личность не принимает целей и ценностей общества и социально одобряемых средств их достижения. В данном случае речь идет о «параллельном существовании» человека и общества. Если же личность не признает общество, его культуру и активно противостоит им, речь идет о бунте, мятеже как модели социальной адаптации [26].

Осмысление предложенных моделей социальной адаптации, позволяет иначе взглянуть на многие сложные педагогические проблемы, а значит попытаться определить новые подходы, найти формы, методы, технологии их разрешения. Ведь проблему отклоняющегося поведения подростка можно рассматривать с

позиции адаптивной модели, называемой бунтом или эйскепизмом. Понимание этого позволяет расширить рамки, а значит, обогатить практику педагогической деятельности психологическими, социологическими методами, средствами воздействия на ребенка. В практике проблемами девиантного поведения занимается социальный педагог. Знание моделей социальной адаптации, закономерностей их реализации, а также индивидуальных особенностей детей позволяет педагогу прогнозировать возможные последствия развития личности ребенка и при необходимости организовывать профилактическую и коррекционную работу.

Можно вычленить несколько классификаций социальной адаптации. У. Сирле и С. Уард выделяют психологическую адаптацию и социокультурную адаптацию. Под психологической адаптацией понимаются психологические последствия вхождения личности в социальную среду, включая ясное понимание личностной и этнической идентификации, хорошее душевное здоровье и общую способность достигать чувство личного удовлетворения. Социально-культурная адаптация – это способность справляться с ежедневными проблемами в новом культурном окружении, особенно в сферах семейной жизни, работы, учебы [11].

Теоретическое осмысление проблемы привело нас к осознанию необходимости выделения **социально-педагогической адаптации** как вида социально-культурной адаптации, под которой мы понимаем процесс взаимодействия педагога и ребенка в процессе образования, результатом которого является освоение социальных ценностей, норм, установок социальной жизни, познания социальных ролей, развития личностного потенциала ребенка и педагога.

Логика исследования требует определить место социальной адаптации в образовательном процессе и развести понятия «социализация», «воспитание», «социальная адаптация».

Мы считаем, что от воспитания этот процесс отличается тем, что он далеко не всегда организован педагогом, крайне индивидуален, в нем велик элемент стихийности. Ведь на ребенка оказывает воздействие не только педагог, каким бы замечательным он не был, но и та среда, в которую ребенок попадает после образовательного учреждения. Далеко не всегда ученик осваивает то, что определяет в качестве цели педагог в процессе обучения и воспитания. Ученик осваивает и то, что является «случайным» с точки зрения педагога. Это опыт не провозглашаемых в образовании правил и норм, а реально воспринимаемый и индивидуально интерпретируемый ребенком с точки зрения его небольшого социального опыта. Причем опыт может быть позитивным и негативным, что может делать интерпретацию воспитательных воздействий педагога ребенком диаметрально противоположной. Социальный опыт, который выносится разными детьми из одной ситуации разный. Мы субъективно воспринимаем и перерабатываем этот опыт, что собственно, и является источником индивидуализации. Если бы это было иначе, наше общество не имело бы многообразия проблем, связанных с отклоняющимся поведением детей и подростков. Пытаться отнести эти проблемы на счет психологии и социологии, значит закрывать глаза на тот педагогический аспект, который в них присутствует.

Наша понимание социально-педагогической адаптации может быть истолковано как социализация, т.е. процесс и результат усвоения и последующего воспроизведения человеком социального опыта. Но в этих определениях есть существенная

разница. Мы полностью разделяем позицию Л.М. Растовой, которая разводит эти понятия:

1. Понятие «социализация» шире понятия «социальная адаптация», поскольку социализация представляет для личности глобальный процесс, а социальная адаптация всякий раз проходит в определенных границах вхождения в новые социальные обстоятельства, новые социальные обязанности. В данном случае адаптация связана с процессом образования и ограничена его рамками.

2. Социальная адаптация – один из механизмов социализации.

3. Личность в социальной адаптации в большей степени выступает субъектом этого процесса, в процессе же социализации она является объектом и субъектом воздействия общества одновременно [89].

Разработка содержания, педагогических технологий, форм и методов социально-педагогической адаптации во многом зависит от типа адаптационного процесса, поэтому мы считаем необходимым остановиться на этом вопросе. В зависимости от состояния среды адаптация делится на адаптацию к экстремальным условиям, к изменившимся условиям, к постоянным условиям, к меняющимся условиям.

Экстремальные условия – это условия, которые резко отличаются от обычных и имеют негативное влияние на жизнедеятельность человека. Адаптация к экстремальным условиям характеризуется большими физическими и психическими затратами, поскольку происходит на пределе возможностей человека и сопровождается стрессом.

При кратковременных изменениях среды сверхнапряжение жизненных функций играет адаптивную роль, и может оказать позитивное воздействие на личность. Но, в случае длительного сохранения экстремальных условий, происходит истощение

физических и психических ресурсов, что может привести к дезадаптации. Если изменения кратковременны, основная цель адаптации к экстремальным условиям – справиться с резко ухудшившимися, но временными жизненными условиями. Основной проблемой, решаемой в области адаптации к экстремальным условиям, является проблема адаптивных ресурсов в плане способности к преодолению жизненных трудностей при сохранении целостности личности.

Изменившиеся условия характеризуются длительным, стабильным характером произошедших изменений. При этом, сами изменения интенсивные, но не обязательно экстремальные и деструктивные. Адаптация к изменившимся условиям – это адаптация к новой культуре в случае эмиграции, адаптация к новой школе, классу, ребенка к подростковому возрасту, в который он вступает. Поскольку предполагается, что взаимодействие в новых условиях будет продолжаться достаточно долго, условием адаптации к изменившейся среде являются глубинные и устойчивые изменения личности, что позволяет воспринимать среду уже не как новую, дискомфортную, а как обычную и естественную.

Адаптация к постоянным условиям или «адаптация к жизни» представляет собой качественно иной тип процессов. Необходимость в такой адаптации возникает потому, что человек не рождается заранее приспособленным к среде, в которую он входит. Такая адаптация предполагает постепенное усвоение культурных ценностей и социальных норм в процессе социализации, поиск своего места в реальном социуме. Идеальным конечным результатом адаптации к постоянным условиям должна быть самореализация личности. Адаптация к постоянным условиям состоит из отдельных аспектов повседневной адаптации к конкретным ситуациям, которые



выстраиваются в закономерную линию жизненного пути. Основными проблемами здесь являются проблемы личностной зрелости, конструктивного поведения, поиска смысла жизни и самореализации личности.

Адаптация к изменяющимся условиям предъявляет к личности наиболее серьёзные требования. Изменяющейся считается среда, находящаяся в постоянном контакте с индивидом, но неустойчивая по своей сути, подверженная колебаниям, сменам основных параметров в достаточно короткие промежутки времени. Изменения, происходящие в среде, могут быть различной степени интенсивности – от незначительных до экстремальных. Основной характеристикой является частота изменений: большое их количество в ограниченном временном диапазоне. Таким условиям должен соответствовать качественно иной тип адаптации. Существенным здесь является наличие таких качеств, как гибкость и устойчивость. Чем выше устойчивость и гибкость системы, тем выше степень её организации. Можно сделать вывод, что именно повышение общей организации личности и является тем необходимым качеством, которое делает возможным оптимальную адаптацию к меняющейся среде. В нестабильных условиях среды нагрузка ложится на личность, делая именно личность, устойчивым элементом в системе индивид – среда [68].

Педагогический аспект социальной адаптации в условиях разного состояния среды состоит в оказании адресной педагогической поддержки ребенку в зависимости от специфики адаптации в экстремальных, изменившихся, постоянных, меняющихся условиях. Экстремальные условия требуют от педагога максимальную концентрацию усилий и привлечение всех административных, социальных и иных ресурсов для сохранения жизни и здоровья ребенка. Стратегия педагогической

деятельности при адаптации к изменившимся и постоянным условиям должна быть направлена на освоение культуры, общечеловеческих ценностей, развитие коммуникативных способностей, включение в социально значимую деятельность, преодоление трудностей подросткового возраста, т.е. на глубинные и устойчивые изменения личности, позволяющие воспринимать новую социальную среду как обычную и естественную. Задача педагога при адаптации в условиях меняющейся среды состоит в помощи по развитию у ребенка гибкости и устойчивости. Вероятно, здесь речь может идти о совместной работе педагога и психолога по разработке программ развития подобных качеств ребенка.

Особую роль в разработке педагогических аспектов социальной адаптации, на наш взгляд, сыграл Э. Эриксон. Он одним из первых обратил внимание на взаимосвязь этапов возрастного развития ребенка и эффективность социальной адаптации. Описывая проблемы возрастных кризисов, он рассматривает, как эти кризисы влияют на процесс социальной адаптации и определяет педагогическую стратегию оптимальной адаптации ребенка.

Так, в первый год жизни, по Э. Эриксону, развивается параметр социального взаимодействия, положительным полюсом которого является доверие, отрицательным – недоверие. Вторая стадия – второй и третий годы жизни формирует у ребенка либо самостоятельность (если у ребенка есть возможность реализовать свои моторные и психические способности), либо нерешительность (если родители проявят нетерпение и будут делать за ребенка то, на что он сам способен). Третья стадия – четыре – пять лет отвечает за формирование у ребенка предприимчивости (если ребенку представлена инициатива в моторной деятельности), либо чувство вины (если родители

показывают ребенку, что его моторная деятельность вредна). Четвертая стадия – возраст от шести до одиннадцати лет – психосоциальный параметр которой, характеризуется умелостью, с одной стороны, и чувством неполноценности, с другой, в зависимости от того, как реализуется интерес ребенка к устройству вещей, их освоению и приспособлению. Пятая стадия – двенадцать-восемнадцать лет – стадия идентификации и путаницы ролей. На этой стадии перед ребенком стоит задача объединить все свои социальные роли, осмыслить их, связать с прошлым и спроецировать в будущее, осознать собственную индивидуальность. От того, как пройдут эти возрастные кризисы, зависит формирование адаптивных способностей [137].

Для нашего исследования важна точка зрения К.А.Абульхановой-Славской, которая показывает взаимосвязь между степенью адаптированности человека к социуму и восприятием себя субъектом или объектом общественной жизни, стереотипностью или креативностью мышления, ценностной иерархией. Она отмечает, что «адаптированными» оказываются люди, воспринимающие себя субъективно, обладающие способностью к проблемным решениям [2]. В контексте вышеизложенного, можно говорить о том, что процесс социально-педагогической поддержки должен быть ориентирован на развитие индивидуальности, ценностных ориентаций, творческого потенциала личности.

Многочисленные исследования проблем социальной адаптации свидетельствуют о том, что у каждой личности есть свой адаптационный барьер, включающий все особенности психологического склада личности и возможности адаптивного реагирования на воздействия факторов внешней среды. В личностном плане существует зависимость социальной адаптации

от выраженности таких качеств как общительность, тревожность, сила моральных качеств.

Ведущий фактор внешнего воздействия – социальная реальность и ее изменения. В условиях социальной нестабильности (разного уровня и сложности) происходит ряд изменений, затрагивающих социальный статус, опыт личности, ее компетентность в решении социальных и бытовых проблем. Социальная нестабильность может приводить к ломке стереотипов, изменению ценностей, мировоззрения, норм, правил, способов коммуникации, моделей поведения. Дети и подростки наиболее подвержены влиянию социальных изменений, нестабильности, что приводит к нарушению в формировании ценностей, компетентности, социального статуса, в целом, адаптации в микросоциуме.

И если социальную реальность педагог часто изменить не в состоянии, то коррекция личностных качеств ребенка, таких как тревожность, коммуникативные способности, ценности, нравственные установки – должны и могут быть содержанием социально-педагогической адаптации. При этом важно учитывать, что адаптация к социальной среде предполагает актуализацию социально-значимых качеств, которые складываются в процессе индивидуального жизненного пути и, поэтому, уникальны у каждого человека. Отсюда проистекает чрезвычайная индивидуализированность и уникальность способов социальной адаптации.

В реальной жизни человек одновременно взаимодействует с разными уровнями социальной среды: с производственным коллективом, учебной группой, классом, семьей, новой социальной организацией, новой культурой. Со всеми человек стремится установить оптимальное взаимодействие, но далеко не всегда это удается. При этом показатель адаптированности на

различных уровнях социальной среды неодинаков, т.е. человек может хорошо и быстро адаптироваться в коллективе сверстников, в классе и быть неуспешным в семейной адаптации, испытывать проблемы во взаимодействии с родителями, другими родственниками.

Следует отметить, что при организации работы по социально-педагогической адаптации детей важно учитывать факторы, влияющие на успешность протекания процесса адаптации. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме позволяет нам выделить следующие факторы:

- биологические – конституциональные, генетические особенности личности;
- психологические – интеллектуальные, эмоционально-волевые, характерологические особенности личности, лежащие в основе адаптационных процессов;
- социальные – социальное окружение ребенка (семья, группа сверстников, школа, соседи), под воздействием которого формируются ценности, установки, нормы и правила поведения.

На наш взгляд, особенно значимы в социально-педагогической адаптации следующие психологические факторы:

1. Способность адекватно оценивать ситуацию, жить настоящим, ощущение себя субъектом общественной жизни, проявляющееся в активной жизненной позиции. Способность человека жить настоящим предполагает переживание настоящего момента своей жизни во всей ее полноте, а не как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей» жизни, ощущение неразрывности прошлого, настоящего и будущего, видение жизни целостной. И, одновременно, независимость в поступках, стремление руководствоваться собственными целями, убеждениями, принципами, что не

означает враждебности к окружающим и конфронтацию с групповыми нормами.

2. Уровень самооценки. Под самооценкой понимается отношение индивида к себе, проявляющееся как одобрение или неодобрение, степень которого определяет убежденность индивида в своей самоценности, значимости. Самооценка отражает степень развития чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения к себе. Самооценка может быть адекватной и неадекватной. Адекватная самооценка помогает человеку относиться к себе критически, соотносить свои силы и возможности с проблемами разной степени сложности. Неадекватная самооценка может проявляться как неадекватная завышенная, так и неадекватная заниженная. Самооценка в значительной степени определяет степень социальной адаптации личности, является регулятором поведения и деятельности.

3. Креативность, проявляющаяся в способности созидания нового, характеризующая творческую направленность личности. Креативность - это способность к преобразованию и развитию любой деятельности. Креативность предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Креативность делится на первичную и вторичную. Первичная креативность – это этап вдохновенного творчества, вторичная – процесс детализации творческого продукта, придания ему конкретной предметной формы, требующий упорства, терпения, трудолюбия [84].

Мы считаем, что к социальным факторам адаптации значимым в педагогической деятельности относятся:

1. Ценностные ориентации семьи, педагога, референтной группы сверстников, под которыми мы понимаем моральные,

идеологические, эстетические и иные оценки окружающей действительности, а также способ дифференциации объектов по их значимости. Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и проявляются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности.

2. Создание педагогических условий для успешного развития вышеперечисленных личностных факторов: способности адекватно оценивать ситуацию, уровня самооценки, креативности, а также формирования социального опыта общения.

Существенным, по нашему мнению, является вопрос о выделении критериев социально-педагогической адаптации, поскольку они позволяют в исследовании определить эффективность деятельности педагога в этом направлении. В психологии существует несколько подходов к выделению критериев социальной адаптации, предложенных А.В.Петровским, Л.М. Растовой, А.Е. Росляковым и др.

А.Е. Росляков выдвигает следующие критерии успешности социальной адаптации:

1. способность к приспособлению человека к существующим требованиям за счет присвоения норм и ценностей данного общества;

2. формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю, адекватных связей с окружающими, собственного стиля поведения;

3. готовность к активной деятельности, успешность овладения знаниями, учебными навыками [95].

Некоторыми исследователями (И.А. Милославова А.В. Петровский, Л.М. Растова и др.) социальная адаптация рассматривается как этап или механизм социализации, что позволяет провести параллели между критериями социализации и

социальной адаптации. Выделяется несколько критериев социализации:

1. когнитивный, предполагающий приобретение личностью необходимых для жизни в конкретной социальной среде знаний, умений, духовно-нравственных ценностей;

2. мотивационный, включающий вариативность выбора видов социальной деятельности, форм социального общения и взаимодействия, направленность на достижение результатов в социальной деятельности и адекватную оценку своего участия в ней;

3. деятельностный, раскрывающий возможности для самореализации личности в различных ролях, видах социальной деятельности и являющейся отражением изменений, происходящих с личностью в процессе деятельности.

Оптимальным, как мы считаем, в определении критериев социальной адаптации является подход А.Н. Жмырикова, который исходит из того, что адаптация есть взаимодействие индивида и среды, поэтому можно выделить внешние (средовые) и внутренние (личностные) критерии адаптированности или дезадаптированности личности. Под адаптированностью, в данном случае, понимается состояние, некий интегральный показатель успешности взаимодействия личности на всех уровнях социальной среды. Адаптированность всегда связана с отсутствием у личности тревоги, с благоприятным психологическим состоянием [48].

Внешний критерий может быть связан с понятием «приспособление», а также с понятием «самореализация» и проявляется через достижение успеха в предметной деятельности в определенной социальной среде. Внутренний критерий рассматривается как благоприятное психологическое и эмоциональное состояние, связанное с возможностью



удовлетворения индивидуальных потребностей, интересов, самовыражением, отсутствием напряжения, тревоги. Оптимальная адаптированность достигается при координации внутреннего и внешнего критериев и характеризуется достижением и признанием успеха в деятельности, а также комфортным психоэмоциональным состоянием.

*Таблица 2.*

### Уровни адаптированности

№	Уровень адаптации	Характеристики
1.	высокий оптимальный	Высокая успешность и оптимальное эмоциональное состояние
2.	высокий избыточный	Высокая успешность и выраженный синдром психоэмоционального напряжения
3.	низкий	Невысокая успешность, наличие неконструктивных реакций приспособления на фоне положительной тональности индивидуального настроения
4.	дезадаптация	Неуспешность и выраженный синдром психоэмоционального напряжения

В своем исследовании относительно критериев адаптированности мы придерживаемся позиции, предложенной А.Н. Жмыриковым.

Исследователи проблем социальной адаптации (А.А.Крылов, Б. Ф. Ломов, Н.Н. Мельникова, Б. Д. Парыгин) считают, что включённость индивида в определенную деятельность, может рассматриваться в качестве одного из аспектов проблемы адаптированности. При этом действительная включённость, свидетельствующая об оптимальном уровне адаптированности, как правило, сопровождается продуктивной творческой деятельностью, принимаемой и позитивно оцениваемой социумом. Оптимальная форма адаптированности тесно связана с понятием самореализации в реальном социуме, в процессе продуктивного взаимодействия личности и среды. Нахождение

социально одобряемого, продуктивного и социально полезного способа актуализации и выражения внутреннего потенциала личности определяет возможности самореализации, а, значит, высшую форму адаптации. Поэтому эти исследователи выделяют три критерия адаптированности: внутренний, внешний и системный, отражающий характер взаимодействия.

С позиции педагогики эти критерии, на наш взгляд, выглядят так:

1. Внешний критерий – это успешность ребенка в учебной и трудовой деятельности, которая может выражаться в разноплановых достижениях (хорошая успеваемость, победы на олимпиадах, соревнованиях, конкурсах и т.п.).

2. Внутренний критерий – оптимальное психоэмоциональное состояние ребенка, обусловленное способностью адекватно оценивать ситуацию, жить настоящим, ощущать себя субъектом общественной жизни, адекватной самооценкой, гибкостью, общительностью и т.п.

3. Системный – самореализация, продуктивная деятельность ребенка, принимаемая и одобряемая его окружением (семьей, сверстниками, педагогами).

Обобщая вышеизложенное мы хотели бы выделить ряд принципиальных положений.

- Социальная адаптация – вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в процессе которого согласовываются требования и ожидания его участников. В общественной жизни адаптация личности выступает фактором оптимизации в регуляции общения, условием и предпосылкой эффективности человеческой деятельности, самоактуализации и самореализации;
- Социально-педагогическая адаптация – вид социально-культурной адаптации, под которой мы понимаем процесс

взаимодействия педагога и ребенка в процессе образования, результатом которого является освоение социальных ценностей, норм, установок социальной жизни, познания социальных ролей, развития личностного потенциала ребенка и педагога. Процесс социально-педагогической адаптации в большей мере представляет собой взаимодействие равноправных сторон (педагога и ребенка), целью которого является самореализация личности ребенка.

- Педагогический аспект социальной адаптации состоит в оказании адресной педагогической поддержки ребенку в зависимости от специфики адаптации в экстремальных, изменившихся, постоянных, меняющихся условиях. Социально-педагогическая адаптация преимущественно осуществляется в условиях постоянной или изменяющейся среды;
- К факторам, влияющим на успешность протекания процесса адаптации, относятся биологические, психологические, социальные;
- Выделяют три критерия адаптированности: внутренний, внешний и системный. Внешний критерий – это успешность ребенка в учебной и трудовой деятельности, которая может выражаться в разноплановых достижениях (хорошая успеваемость, победы на олимпиадах, соревнованиях, конкурсах и т.п.). Внутренний критерий – оптимальное психоэмоциональное состояние ребенка, обусловленное способностью адекватно оценивать ситуацию, жить настоящим, ощущать себя субъектом общественной жизни, адекватной самооценкой, гибкостью, общительностью. Системный – самореализация, продуктивная деятельность ребенка, принимаемая и одобряемая его окружением (семьей, сверстниками, педагогами).

## **1.2. Социально-педагогическая поддержка как средство социальной адаптации ребенка**

В предыдущем параграфе мы рассмотрели теоретические аспекты социальной адаптации, попытались разграничить понятия социально-педагогической адаптации, социализации, воспитания. Каким же образом социальная адаптация может реализовываться в педагогической практике? На основании изложенного мы пришли к выводу о том, что педагогический аспект социальной адаптации состоит в оказании адресной педагогической помощи в процессе взаимодействия педагога и ребенка, целью которого является самоактуализация и самореализация как одной, так и другой стороны. Педагогическая и социально-педагогическая поддержка, трактуемые как помощь ребенку в процессе индивидуализации могут, на наш взгляд, рассматриваться как средство социальной адаптации.

Идеи педагогической поддержки были разработаны и предложены педагогическому сообществу О.С. Газманом и его учениками. Исследователи проблемы считают (мы разделяем эту точку зрения), что возможности образования, воспитания ограничены индивидуальной волей человека. Сам ребенок может стать непреодолимым барьером для воспитателя, если его интересы, потребности не совпадают с теми целями, которые ставит перед собой педагог или родители. Дело здесь не в содержании образования или позиции воспитателя, а в формировании «самости» ребенка, в его стремлении самостоятельно делать выбор и нести за него ответственность.

Принципиально важное значение для понимания сущности и необходимости разработки идей педагогической поддержки имеет осознание того, что любое воспитание, даже гуманистическое – общественно по своей природе. Образование – социальный институт, задачами которого является подготовка человека для

устойчивого функционирования и развития общества, обеспечение стабильности общественной жизни посредством передачи социально-культурного опыта, интеграция интересов, ценностей, действий членов общества для гармонизации самого общества. Не только личность, но и само общество нуждается в воспитательной деятельности. Общество выступает в качестве субъекта воспитания через социальный институт образования и педагогов как агентов социализации. Оно формулирует социальный заказ на качества личности, необходимые данному обществу с учетом сложившейся социально-экономической реальности. Этот социальный заказ оформляется в программы, технологии, методики воспитательного воздействия на личность. Они чаще всего эффективны для определенного типа личности, легко поддающегося воспитательным воздействиям (конформная модель адаптации). Если же попадаетея тип, сопротивляющийся или испытывающий затруднения в процессе адаптации, ребенок определяется как трудновоспитуемый и система образования, пусть в мягкой форме, оказывает давление на него, не вникая особенно в причины, проблемы, индивидуальные особенности. В реальной образовательной практике ребенок выступает в качестве объекта воспитания, его индивидуальность, интересы, потребности могут игнорироваться в процессе воспитания в семье и образовательных учреждениях.

Ситуация обостряется в период подросткового возраста, когда идет процесс физического, психологического и социального взросления. Процесс формирования личности проявляется:

- в развитие самосознания, самооценки;
- в появление чувства взрослости;
- в «подростковом кризисе», (причины: несоответствие быстрых темпов умственного и физического развития уровню

социальной зрелости подростков, следствие – стремление независимости самостоятельности;

- в изменение в структуре Я-концепции: застенчивость, эгоцентризм, снижение самоуважения, усиление склонности к самонаблюдению;
- в «жажде нормы» – «все как у всех» – преобладание мнения коллектива сверстников в принятии решений;
- в развитие нравственного сознания: представлений, понятий, убеждений, системы оценочных суждений;
- в формирование нравственных идеалов;
- в развитие волевых качеств личности;
- в сензитивности к общению, самоутверждению.

Теоретические исследования и практика деятельности показывает, что воспитательное воздействие педагогов в этот период значительно снижается, хотя, безусловно, подросток нуждается в помощи и поддержке взрослого человека. Начинают складываться механизмы самовоспитания, ребенок стремится сам устанавливать границы собственной свободы и ответственности, приобретает социальный опыт, и задача педагога помочь ребенку в том процессе.

Исходя из этого, проблемы педагогической поддержки личности ребенка приобретают особую актуальность, поскольку сущностью педагогической поддержки личности является помощь педагога в саморазвитии, самоопределении личности ребенка, осознании им своей индивидуальности, осуществляемая в сферах обучения, творчества, общения, здоровья и досуга.

Для выявления сущности социально-педагогической поддержки ребенка мы считаем важным подробно остановиться на рассмотрении идей О.С.Газмана, который строит теорию педагогической поддержки на основе гуманистического мировоззрения, оперируя понятиями «свобода» и

«необходимость». Он разделяет педагогику необходимости и педагогику свободы. Педагогика необходимости в основе своей строится на процессе социализации, педагогика свободы – на индивидуализации. У него просматривается целостный подход к проблемам социализации и индивидуализации, воспитания и развития личности ребенка. Взаимосвязь этих понятий строится по линии: социализация – педагогическая поддержка и воспитание – саморазвитие – индивидуализация личности [29].

Под социализацией О.С. Газманом понимается процесс и результат усвоения человеком исторически выработанных социальных норм, ценностей, отношений, способов общения с духовной и материальной культурой. Социализация предполагает обретение человеком способности к «адаптивной активности» и осуществляется как под воздействием целенаправленных процессов (обучение и воспитание), так и под влиянием стихийных факторов (семья, средства массовой информации, улица и т.п.).

*Педагогическую поддержку* О.С. Газман рассматривает как процесс, обеспечивающий индивидуализацию ребенка, а воспитание как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения.

Процесс социализации осуществляется в результате целенаправленных воспитательных усилий и в результате непосредственного влияния среды при активном избирательном, индивидуальном отношении человека к нормам, ценностям своего окружения, к оказываемым воспитательным воздействиям, при активном взаимодействии со своим окружением и самостоятельном воспроизводстве социальных связей. При разграничении понятий «социализация» и «развитие», нужно учитывать, что развитие – это процесс непрерывного изменения в

психике и организме человека, происходящий под влиянием обучения, воспитания, среды в соответствии с психобиологическими закономерностями созревания. Развитие – качественное изменение в сознании поведении личности. Для развития, как и для социализации, большую роль играет влияние социальных факторов, среды, обучения, воспитания. Однако, в отличие от социализации, развитие вместе с социально-нравственными личностными изменениями включает и психофизические (в этом смысле понятие «развитие» шире понятия «социализация»). Развитие личности предполагает наличие внутренних движущих сил, в качестве которых выступают противоречия, несоответствие между потребностями и возможностями личности, с одной стороны, и внешними условиями и требованиями — с другой.

Развитие личности рассматривается как процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания. В процессе развития человек ищет способы, средства для выражения собственной индивидуальности. Это стремление человека найти способы и средства выразить свою индивидуальность называется индивидуализацией.

*Индивидуализация* (от лат. *individum* – отдельный, соотносимое с греческим понятием *atomos* – неделимый, целостный) – процесс порождения и рефлексии индивидом собственного опыта, в котором он признает себя в качестве субъекта, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты своей деятельности. Это саморазвитие и самореализация человека в качестве субъекта собственной жизнедеятельности. При этом саморазвитие рассматривается как социокультурный процесс сознательного, рационального



самообразования, включающий самообучение, самопросвещение, самовоспитание, самоопределение и спонтанный природообусловленный процесс разносторонней самореализации индивида. Саморазвитие – закономерное изменение индивида при непрерывном взаимодействии общественного и индивидуального, в результате которого возникает качественно новое состояние личности.

Саморазвитие детерминирует самоопределение личности. В работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анциферовой, С.Л. Рубинштейна самоопределение связывают с «поиском себя» в условиях разрешения внутренних противоречий, конфликтов, жизненных проблем и трудностей.

О.С. Газман сущность самоопределения видит в выявлении и утверждении индивидуальной позиции в проблемных ситуациях. Последователь О.С.Газмана В.Ф.Сафин рассматривает самоопределение как этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности.

Принципиально важной для нашей работы мы считаем позицию Н.В. Увариной, которая трактует самоопределение как процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей, средств самосовершенствования в конкретных обстоятельствах жизни, механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы. Суть процесса самоопределения – выявление и утверждение индивидуальной позиции в проблемных ситуациях [121].

*Индивидуализация*, по мнению О.С. Газмана, – деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном индивиде от природы или приобретенного в индивидуальном опыте. Таким образом, сложный процесс

становления личности ребенка приобретает законченную, целостную форму. Эта позиция не противоречит точке зрения, рассматривающей индивидуализацию как стадию развития личности.

Таким образом, если рассматривать саморазвитие как социокультурный процесс, а индивидуализацию как деятельность педагога и самого учащегося по реализации этого социокультурного процесса (по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном ребенке), то имеет смысл говорить о социально-педагогической поддержке. Ведь О.С. Газман, по существу, говорит о том, что педагог и ребенок не свободны от определенных социальных ценностей, опыта, норм, правил и стереотипов. Они живут в обществе и, развиваясь, являются продуктом этого общества. Педагог поддерживает ребенка, помогает ему в развитии, будучи представителем определенного социального института – образования. Саморазвитие, самосознание, самоопределение, формирующиеся в процессе индивидуализации, приводят к самостоятельности и самореализации в определенной социальной среде. И ребенок, и педагог – существа общественные, но и индивидуальные. Ребенку важно научиться жить в социальном мире, определяя, при этом собственные интересы, позицию, цели образования, способы самореализации. Только так он сможет стать независимым и самостоятельным. Задача педагога – поддерживать самостоятельность и активность ребенка, помогать ему в овладении способами самореализации.

В современной социологии можно найти подтверждение этой идеи в работе П.А. Бергера, Б. Бергер «Социология: биографический подход». Они говорят о том, что социализация сопровождается интернализацией, т.е. вхождением социального мира в сознание человека. «Только путем интернализации голосов

других, мы можем говорить сами с собой. Если никто не обращается к нам значимым для нас образом извне, внутри нас также будет царить молчание. Только через других мы можем прийти к открытию самих себя... только через значимых других мы можем развивать значимое отношение к самим себе». Таким образом «ребенок социализируется не только в конкретный мир, но он социализируется и в конкретного самого себя», а значит социализация рассматривается как способ формирования самости [ 10, с. 84, 87].

Проблема социальной поддержки в отечественной педагогической науке и практике рассматривается с позиции помощи государства и общества социально незащищенным слоям, в том числе как решение индивидуальных проблем жизни и деятельности детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

В психологии И.В. Дубровиной, М.В. Сапоровской в ходе исследования детско-родительских отношений и совладающего (копинг) поведения родителей выделяют термин «социальная поддержка» как показатель качества детско-родительских отношений, способствующий успешности ребенка в преодолении жизненных трудностей, способствующий адаптации к изменяющимся социальным условиям [101]. На наш взгляд, в этой трактовке определение можно рассматривать и позиции отношений педагога и ребенка, как помощь ребенку в преодолении жизненных трудностей, способствующая адаптации и самореализации в изменяющейся социальной среде.

Изучив различные подходы к определению понятий «педагогическая поддержка» и «социальная поддержка», мы считаем, что можно говорить о **социально-педагогической поддержке** и определить ее как социокультурный процесс развития индивидуальности ребенка, осуществляемый педагогом и опосредованный системой общественных институтов.

Интересным, на наш взгляд, является рассмотрение проблем педагогической поддержки через конфликт Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфина. Они считают, что конфликт является одним из условий педагогической поддержки. Процесс индивидуализации ребенка конфликтен по своей природе, поскольку интересы и потребности ребенка могут столкнуться с негативным отношением взрослых в случае несовпадения притязаний на личный выбор ребенка с целями и установками педагога (внешний конфликт). Кроме этого, процесс развития личности сопровождается самостоятельным оцениванием, определением приоритетности интересов и действий, что ведет к конфликту возможностей и желаний (внутренний конфликт). Разрешение этих конфликтов учить ребенка анализировать, размышлять, соотносить «могу» и «хочу», вырабатывать собственные убеждения, позицию, стиль поведения. Таким образом, индивидуализация неразрывно связана с самоопределением, самореализацией личности. Задача педагога в этой ситуации, помочь ребенку найти разумное соотношение социального и индивидуального [71].

«Ребенок и педагог, занимая в конфликте разные позиции (один – непосредственный участник конфликта, другой – поддерживающий его в этой ситуации), имеют и разные цели. Цель педагога – обеспечить выход ребенка из эмоций в культуру управления конфликтом и культуру гуманных отношений одновременно. Педагог не учит, что выбирать, а создает условия для освоения способов – «как выбирать» [71, с. 68]. Они считают, что образовательный эффект педагогической поддержки заключается в приобретении опыта управления эмоциями в конфликте за счет развития сознания, самоопределении, в приобретении опыта действий в соответствии с обстоятельствами и по преодолению обстоятельств.

На основании вышеизложенного следует добавить, что участие в конфликте и его разрешение ведет к увеличению социального опыта ребенка, способствует социальной адаптации. Таким образом, логика педагогической поддержки социальной адаптации ребенка, по нашему мнению, может быть выстроена так: конфликт – педагогическая поддержка – социальная адаптация ребенка.

В педагогической поддержке нам представляется важным установление подлинно гуманных отношений между взрослым и ребенком, в которых есть сочувствие, сопереживание, откровенность. Это взаимоотношения двух равноправных людей, находящихся на разных стадиях развития, обладающих разным опытом, который они могут обогатить, помогая друг другу. Здесь нет привычных ролевых отношений между ребенком и взрослым – отношений воспитателя и воспитанника, педагога и ученика. Индивидуальность нельзя воспитать, ей нельзя обучить, поскольку она рождается и развивается вместе со способностью человека к самовоспитанию, самообразованию, самореализации. Ребенок, осваивая мир, далеко не всегда принимает то, что в качестве образца для подражания предлагают ему взрослые. Он, постепенно взрослея, все чаще самостоятельно выбирает ценности, друзей, занятия и т.п. В процессе индивидуализации ребенок выступает как творец самого себя через познание, созидание, самодеятельность. Механизмом самовоспитания и самообразования является рефлексия, позволяющая анализировать, оценивать собственные действия, отношения и на основе этого изменять и развивать себя.

«Поддержка – это жизненное, личностное кредо взрослого человека по отношению к растущему ребенку, использующего свою профессию, профессиональные умения и личностные качества, чтобы создать условия для полноценного образования

ребенка. А образование, в свою очередь, само является условием и процессом для развития ребенка» [71, с. 72].

Задача педагога – создать условия для поиска ребенком собственной индивидуальности, развития рефлексии, осознания ответственности, связанной со свободой выбора. Это возможно только в том случае, если педагог будет восприниматься ребенком как друг, который может принять позицию ребенка, помочь, поддержать, защитить.

Выделенные нами сущностные особенности педагогической поддержки, позволяют говорить о том, что она возможна при определенных отношениях, сложившихся между педагогом и ребенком, к ним мы относим:

- добровольное согласие ребенка на помощь и поддержку со стороны педагога;
- вера педагога в позитивный потенциал, способности и возможности личности ребенка;
- субъект-субъектные отношения педагога и ребенка, основанные на уважении достоинства и прав личности, доверии, сотрудничестве;
- рефлексивно-аналитический подход педагога к процессу и результатам педагогической поддержки.

Далеко не всякий педагог способен работать в режиме педагогической поддержки. На наш взгляд стоит выделить принципиально значимые личностные качества педагога:

1. ориентация на гуманизацию и демократизацию образовательного процесса;
2. склонность к рефлексии собственного опыта, поиску новых действий по отношению к ребенку;
3. потребность в самоанализе и самообразовании;
4. уважение к личности ребенка, признание его права на свободный выбор;

5. диалоговое общение, общение с позиции принятия выбора ребенка.

Т.В. Анохина выделяет несколько этапов реализации процесса поддержки: диагностический, поисковый, договорный, деятельностный, рефлексивный.

1. Диагностический этап предполагает фиксацию проблемы, использование педагогических, психологических, социологических методик для ее диагностики, оценка проблемы с точки зрения значимости ее для ребенка.

2. Поисковый этап – это организация совместно с ребенком поиска причин возникновения проблемы и анализ сложившейся ситуации.

3. Договорный этап включает проектирование действий педагога и ребенка по решению проблемы и заключение договора в любой форме о совместной деятельности по преодолению возникших трудностей.

4. Деятельностный этап предполагает реализацию комплекса мер по решению проблемы ребенка.

5. Рефлексивный этап – обсуждение результатов предыдущих этапов деятельности, рефлексия, осмысление ребенком и педагогом нового опыта жизнедеятельности.

Исследования, проведенные международным проектом «ТРИО» (куда входила лаборатория О.С. Газмана), позволили выявить типичные проблемы педагогической поддержки:

1. Часто педагог принимает за проблему то, что для ребенка проблемой не является.

2. То, что ребенок воспринимает как проблему, нередко педагог проблемой не считает.

3. Педагог, зачастую создающий проблему ребенку, так не считает и перекладывает ответственность на ребенка.

4. Не существует единого мнения среди педагогов о стратегии и тактики поведения с ребенком, не вписывающимся в общие требования системы.

5. Практически все педагоги отмечают, что их профессиональной подготовки недостаточно для осуществления эффективной педагогической поддержки.

6. Службы сопровождения образовательного процесса в школе, специалисты которых (психологи, социальные педагоги, методисты) и владеют информацией о реальных жизненных проблемах ребенка, воспринимаются как вспомогательные, необходимые не столько ребенку, сколько педагогу.

7. Считается, что службы сопровождения должны помочь ребенку хорошо учиться и примерно себя вести, развитие индивидуальности, мотивации ребенка, помощь в решение его жизненных проблем отходит на второй план.

Самой сложной проблемой педагогической поддержки, как отмечается в вышеназванном исследовании, является содержание и формы организации профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров, адекватных проблемам развития личности ребенка [71, с. 40-45].

О.С. Газман и его последователи рассматривали проблемы педагогической поддержки относительно общеобразовательной школы. Цель школы дать образование, определенное государственными стандартами, в целом педагогическая деятельность в школе носит программный характер, и деятельность по развитию индивидуальности ребенка становится личной педагогической инициативой. Несколько иная ситуация в дополнительном образовании детей.

Дополнительное образование детей как никакая другая образовательная система располагает большими возможностями в нахождении ребенком своей индивидуальности, поскольку



базируется на его познавательных, творческих интересах и потребностях. Дополнительное образование представляет собой тип образования, объединяющий воспитание, обучение и развитие в единый процесс с целью удовлетворения и развития познавательных интересов, творческого потенциала ребенка, способствующих индивидуализации, самореализации и социализации личности и опирающихся на свободный выбор ребенком видов деятельности.

Концепция модернизации дополнительного образования рассматривает учреждения дополнительного образования как определяющий фактор развития индивидуальности, склонностей, способностей, интересов социального и профессионального самоопределения детей и молодежи, в качестве ценностных приоритетов системы, определяющих основные задачи развития дополнительного образования, выделяет:

- демократизацию и гуманизацию образовательного процесса;
- саморазвитие личности;
- поддержку и развитие детского творчества;
- воспитание культуры здорового образа жизни;
- создание условий для педагогического творчества;
- создание дополнительных образовательных программ нового поколения;
- научно-методическое обеспечение системы дополнительного образования детей [58].

Таким образом, саморазвитие, развитие индивидуальности ребенка рассматривается в дополнительном образовании, как социальный заказ и общество сознательно создает условия для реализации этого заказа.

В основе деятельности всей системы дополнительного образования лежит интерес ребенка, который определяет содержание, формы, методы образования, поэтому

дополнительное образование находится вне стандартов и нормативов образования. Более того, появление стандартов в дополнительном образовании уничтожит его сущность. Само содержание дополнительного образования меняется в зависимости от интересов и потребностей детей, родителей, поэтому в учреждении дополнительного образования не только педагог влияет на развитие индивидуальности ребенка, но и сама система. Учреждения дополнительного образования строят свою деятельность в тесном контакте научными, культурными, общественными учреждениями и объединениями, используя их возможности для выполнения своей миссии. Более того, в дополнительном образовании процесс педагогической поддержки обусловлен определенными педагогическими условиями, поэтому, на наш взгляд, правомерно говорить не только о педагогической, но и социальной поддержке ребенка в дополнительном образовании.

В дополнительном образовании созданы специфические организационно-педагогические условия для развития личности ребенка. Мы выделили следующие условия эффективности процесса социально-педагогической поддержки личности ребенка.

Первое педагогическое условие – *субъект-субъектные отношения*, предполагающие равноправные, партнерские отношения педагога и ребенка. Субъект-субъектные отношения педагога и ребенка требуют от педагога знаний по психологии общения, владения элементами психологической диагностики, тренингов эффективного общения, консультирования детей и родителей. Значит, руководителю нужно подумать о создании службы психологического сопровождения, которая могла бы решать подобные вопросы с детьми, педагогами, родителями.

Второе педагогическое условие – *вариативность образования*, то есть возможность образования поискового,

представляющего ребенку выбор содержания, предмета, форм образования, педагога, формирующего у ребенка такую картину мира, которая обеспечивает ориентацию личности в любых жизненных ситуациях, стимулирующего процесс саморазвития.

Третье педагогическое условие – *создание многоуровневой развивающей социокультурной, психолого-педагогической среды*. В основу функционирования многоуровневой психолого-педагогической и социокультурной среды положена идея учреждений дополнительного образования как системы развивающих сред, призванных обеспечить оптимальные условия для реализации интеллектуальных, творческих, личностных способностей каждого ребенка. Многоуровневый подход к деятельности позволяет выстроить непрерывные связи образования: от уровня формирования интереса детей к избранному виду деятельности до уровня профессионально-ориентированной индивидуальной работы по формированию творческой самостоятельности. Реализация этой идеи предполагает предварительную управленческую работу, способную обеспечить все вышеперечисленные виды деятельности административными, кадровыми, материальными, финансовыми ресурсами.

Четвертое педагогическое условие – *создание ситуации выбора и успеха для каждого ребенка* возможно лишь при реализации всего, о чем говорилось ранее: вариативности образования, субъект-субъектных отношений педагога и ребенка, наличия многоуровневой психолого-педагогической, социально-культурной среды. Необходимо на уровне отдельного детского коллектива, учреждения продумать систему роста каждого ребенка в зависимости от его индивидуальных особенностей, разработать формы разнообразных мероприятий (спортивных, технических соревнований, конкурсов рефератов, научно-

исследовательских работ, выставок рисунков, поделок, концертных выступлений и т.п.), где ребенок мог бы проявить себя в деятельности и почувствовать успешным [95].

Таким образом, педагогическая поддержка в системе дополнительного образования детей это не только деятельность педагога, но и создание условий образовательным учреждением для развития личности с учетом ее индивидуальных способностей, потребностей, ценностных ориентаций и мотивов. Значит, в дополнительном образовании можно говорить о *социально-педагогической поддержке* ребенка, которую мы рассматриваем как социокультурный процесс развития индивидуальности ребенка, осуществляемый педагогом и опосредованный педагогическими условиями системы дополнительного образования детей.

На основе теоретического анализа проблемы и собственной практической деятельности в учреждениях дополнительного образования детей мы определили критерии социально-педагогической поддержки личности ребенка, по которым можно судить об эффективности реализации процесса.

1. Когнитивный, предполагающий познание ребенком самого себя, своих способностей и возможностей, окружающего мира, поиск своего места в социуме, жизненного пути, т.е. самоопределения. Педагог, работающий на принципах социально-педагогической поддержки, должен выстраивать товарищеские отношения с ребенком, предполагающие равноправие субъектов общения, уважение достоинства, права выбора и действия, самостоятельность, независимость ребенка, приверженность диалоговым формам общения. Такой педагог должен быть профессионально готов к работе в режиме социально-педагогической поддержки, владеть соответствующими педагогическими технологиями и методами работы, быть

способным к самоанализу, иметь адекватную самооценку, эмпатийность, гибкость.

2. Мотивационный, заключающийся в осознании мотивов деятельности, помощи педагога в развитии мотивации к познанию и творчеству. Для развития мотивации необходимы вариативность выбора видов познавательной, трудовой, игровой деятельности, форм социального общения и взаимодействия, направленность на достижение результатов в социальной деятельности и адекватная оценка участия в ней, наличие ситуации успеха для каждого ребенка, разнообразие путей решения проблем и достижение поставленной цели.

3. Деятельностный, позволяющий ребенку реализовать свою индивидуальность в предметной сфере, сфере общения. Важно наличие многоуровневой психолого-педагогической, социокультурной системы в образовательном учреждении, позволяющей удовлетворить в деятельности разнообразные потребности и интересы личности от уровня формирования интереса, потребности до уровня профессионально-ориентированной индивидуальной работы, формированию творческой самостоятельности.

Теоретическое осмысление проблемы позволило нам определить сущность, роль и место социально-педагогической поддержки в системе образования и процессе социальной адаптации. На основании вышеизложенного мы считаем возможным сделать следующие выводы:

- Если рассматривать образование как синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, социализации и индивидуализации, то социально-педагогическая поддержка – есть помощь ребенку со стороны взрослого в процессе формирования индивидуальности. Значит, ее можно рассматривать как

составную часть образования, ориентированную на осознание собственной индивидуальности и формирование индивидуального стиля жизнедеятельности при помощи и поддержке педагога и специальных социальных институтов.

- Социальная адаптация выступает фактором оптимизации в регуляции общения, условием и предпосылкой эффективности человеческой деятельности, способствует самоактуализации и самореализации личности. Социальная адаптация невозможна без актуализации социально-значимых качеств личности, развивающихся в зависимости от неповторимых жизненных обстоятельств каждого человека, что определяет уникальность и крайнюю индивидуализированность ее способов. На наш взгляд, социально-педагогическая поддержка обладает особым диапазоном возможностей для индивидуального восприятия социальных ценностей, норм, установок социальной жизни, познания социальных ролей, развития личностного потенциала ребенка в процессе образования, что оптимизирует процесс социальной адаптации.
- Социально-педагогическая поддержка наиболее эффективна в подростковом возрасте, когда воспитательное воздействие педагогов значительно снижается, начинают складываться механизмы самовоспитания, ребенок стремится сам устанавливать границы собственной свободы и ответственности, приобретает социальный опыт, и задача педагога помочь ребенку в том процессе.

### **1.3. Особенности подросткового возраста**

Значимость социально-педагогической поддержки при работе с подростками, определяет необходимость выявления особенностей формирования личности в этот возрастной период.

**Подростковый возраст** (отрочество) – период онтогенеза, соответствующий переходу от детства к юности, который сопровождается сложными стадиями биологического, психологического и социального развития человека, причем эти стадии не всегда совпадают друг с другом. Это привело к возникновению разнообразных подходов к разработке возрастной периодизации и месту в ней отрочества [16, 44].

Ряд исследователей (С. Холл, А. Гезелл, Э. Кречмер, Э. Йенш) отдают предпочтение биологическому фактору развития, определяя подростковый возраст, исходя из приоритета полового созревания отдельно для мальчиков (13-16 лет) и для девочек (12-15 лет). Возникающие в связи с половым созреванием новые ощущения, мысли, влечения, по мнению, данных исследователей, доминируют в сознании подростка, определяя его поведение и поступки. Выражается это в бунтарстве, грубости, упрямстве, анархизме, жесткости, склонности к бесплодному самоанализу, приводящем часто к серьезным психическим кризисам. В этом возрасте особенно ярко расцветает дух независимости, следствием чего является обострение отношений в семье и школе. Но, одновременно, с жадной свободой от внешнего контроля формируется рост самоконтроля и начало сознательного самовоспитания.

Персонологическая теория (Э. Шпранглер, Ш. Бюлер) объясняет особенности подросткового возраста спецификой протекания психических процессов. Авторы этой теории положили начало исследованию юношеского самосознания и ценностных ориентаций. Э. Шпрангер делит юность на две фазы: 14-17 лет – «кризис освобождения» от зависимости взрослых; 17-21 год - «кризис оторванности», чувство одиночества. Он отмечает, что этот период жизни характеризуется открытием собственного внутреннего мира, развитием рефлексии,

осознанием своей индивидуальности, формированием жизненных планов. Открывая себя, индивид включается в различные виды жизнедеятельности. Ш. Бюлер обращает внимание на разграничение культурного и биологического созревания, подчеркивая, что они не совпадают по содержанию и срокам.

Единство и взаимодействие личности и среды изучал представитель гештальтпсихологии К.Левин. Он рассматривал юность как социально-психологическое явление и связывал психическое развитие личности с изменением ее социального положения. Важнейшим процессом этого возраста К.Левин считал расширение круга общения личности, ее жизненного мира, определение группы и типа людей, на которых она ориентируется.

Ж. Пиаже разрабатывал проблему специфики юношеского мышления. Он отличает, что переходный возраст (12-15 лет) характеризуется: созреванием мышления до фазы формальных операций, способностью абстрагировать; изменением отношения категорий возможности и действительности в сторону категории возможности.

Серьезное влияние на теорию отрочества оказали сторонники концепции психоанализа: З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Эриксон и др. З.Фрейд выдвинул ряд положений о природе подростковой и юношеской сексуальности, особенностях развития юношеской личности, эмоциональных процессов. Э. Эриксон в своих трудах анализирует механизмы формирования самосознания, психосексуальные интересы, варианты развития юности. Он считает типичной чертой этой фазы развития - «ролевой мораторий», при котором диапазон социальных ролей расширяется, а юноша примеряет их к себе, не принимая всерьез.

Р. Кулен считает, что возраст является, прежде всего, социально-этической категорией. По его мнению, подростковый возраст сопровождается: освобождением от влияния взрослых,



приобретением самостоятельности; серьезным подходом к проблеме выбора жизненного пути, профессии; овладение социально-этическими нормами и ценностями. Если же ребенок не ставит перед собой вышеперечисленных проблем, он находится в периоде детства независимо от числа прожитых лет [16, 31, 57].

Проблемами подросткового и юношеского возраста, спецификой формирования ценностных ориентаций занимались отечественные психологи: Л.С. Выгодский, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, В.Е. Смирнова, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский и др.

Л.С. Выгодскому принадлежит первая попытка системного анализа категории психологического возраста. Он считал, что для каждого возраста существует определенное соотношение условий социальной среды и внутренних условий формирования личности, которое он назвал «социальной ситуацией развития». Объективно одни и те же элементы социальной среды влияют на людей разного возраста по-разному в зависимости от ранее развившихся психологических свойств [28].

Критерием возрастной периодизации Л.С. Выгодский считал психические новообразования, характерные для каждого этапа развития. Главное приобретение переходного возраста - это появление самосознания. Он выделил стабильные и критические возрастные этапы. В стабильном возрасте развитие совершается главным образом, за счет малозаметных изменений личности ребенка, которые, накапливаясь, скачкообразно обнаруживаются в виде личностных психических новообразований. Это приводит к тому, что в относительно короткий отрезок времени происходят значительные сдвиги в развитии личности, что и называется кризисным возрастом, к которому относится подростковый.

Д.Б. Элькониным была разработана концепция развития психики в детском возрасте. Эта концепция рассматривает две

основные группы ведущих типов деятельности, развивающих психику: деятельности, развивающие мотивационно-потребностную сферу и деятельности, обеспечивающие преимущественное формирование операционно-технических возможностей. В период подросткового возраста это выражается соответственно в интимно-личностном общении и учебно-профессиональной деятельности, которые можно охарактеризовать как многоплановые, обеспечивающие становление интеллектуально-познавательной и мотивационно-потребностной сфер.

Прослеживается достаточно жесткая зависимость между насыщенностью, интенсивностью, подвижностью межличностных отношений подростков со своим непосредственным окружением и степенью их включенности в учебно-профессиональную деятельность. В подростковом возрасте качественно усложняется неформальная структура школьного класса, а взаимоотношения со сверстниками приобретают ярко выраженный интимно-личностный характер. В качестве одного из серьезных условий успешного протекания этого процесса может быть общность профессиональных намерений подростков.

В этом возрасте особую значимость для детей приобретают взрослые, непосредственно связанные с профессиональной деятельностью, выбранной подростком.

Л.И. Божович, описывая юношеский возраст, особое внимание уделяет развитию мотивационной сферы личности: формированию мировоззрения, его влиянию на самосознание, познавательную деятельность, ценностные ориентации, определение своего места в жизни. Решающее значение, по мнению Л.И. Божович, имеет «внутренняя позиция», которая складывается из предшествующего опыта, возможностей, потребностей и стремлений личности и, исходя из этого, оценки

своего положения в настоящем и притязаний на будущее. Именно эта внутренняя позиция определяет отношение к действительности, к окружающим и самому себе [16].

Согласно концепции А.В. Петровского, ведущими для развития личности и психики ребенка являются его взаимоотношения с референтными лицами и группами, опосредованные многоплановой деятельностью и общением. Для каждого возрастного периода, в том числе и для подросткового, характерны 3 этапа вхождения в референтную группу – адаптация, индивидуализация и интеграция, в рамках которых происходит структурная перестройка личности [24].

Поскольку в нашей работе рассматривается подростковый возраст, мы считаем необходимым подробнее остановиться на психофизиологических особенностях подросткового возраста и возраста ранней юности (как «зоны ближайшего развития» для подростков).

*Таблица 3.*

Психофизиологические особенности подросткового возраста

Признаки	Подростковый возраст	Ранняя юность
Анатомо-физиологические особенности	Резкий рост тела в длину; Возрастные несоответствия в развитии сердечно-сосудистой системы; интенсивная деятельность желез внутренней секреции; Пубертатный период (половое созревание); Нарушение в деятельности нервной системы: раздражительность, повышенная возбудимость, вспыльчивость.	Замедление роста; Наращение мышечной массы; Выравнивание несоответствия развитие сердечно-сосудистой системы; Ритмичная деятельность желез внутренней секреции; Постпубертатный период (завершение процесса полового созревания); Нормализация деятельности нервной системы.

<p>Развитие мышления</p>	<p>Развитие способности к абстрактному мышлению; изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего; Формирование аналитико-синтетического восприятия; Формирование способности к управлению процессами внимания и памяти; Неустойчивость внимания; Формирование способности к углубленному изучению выделенной проблемы; Снижение уровня исследовательской активности; Достижение пика интеллектуального развития.</p>	<p>Достижение более высокого, по сравнению с подростками, уровня абстрагирования; Формирование способности к выявлению причинно-следственных связей; Формирование теоретического мышления; Проявление критичности мышления; Развитие самостоятельности, активности, творческого характера мыслительной деятельности; Полное овладение познавательными процессами (восприятие, память, воображение, внимание); Способность к рефлексии собственного жизненного опыта; Стремление реализовать свой интеллектуальный потенциал.</p>
<p>Развитие эмоциональной сферы</p>	<p>Рост уровня тревожности; Повышение уровня эмоциональной чувствительности; Подростковый синдром дисморфомании (озабоченность своим телом и внешностью); Подростковая сензитивность (чувствительность к оценке другими своей внешности, способностей, умений); Излишняя критичность, самоуверенность по</p>	<p>Высокий уровень тревожности (особенно в отношении самооценки); Возрастание возможностей психологической защиты; Повышение уровня самоконтроля и саморегуляции; Дифференцированность эмоциональных реакций; Увеличение способов выражения эмоций;</p>

	<p>отношению к другим; Изменчивость настроения с резкими переходами от одного состояния к другому; Повышенная возбудимость.</p>	<p>Более уравновешенные эмоциональные реакции и поведение; Снижение общей возбудимости.</p>
<p>Развитие личности</p>	<p>Формирование самосознания, самооценки; Появление чувства взрослости; «Подростковый кризис», (причины: несоответствие быстрых темпов умственного и физического развития уровню социальной зрелости подростков, следствие – стремление независимости самостоятельности; Изменение в структуре Я - концепции: застенчивость, эгоцентризм, снижение самоуважения, склонность к самонаблюдению; Преобладание мнения коллектива сверстников в принятии решений; Развитие нравственного сознания: представлений, понятий, убеждений, системы оценочных суждений; Формирование нравственных идеалов; Развитие волевых качеств личности; Сензитивность к общению, самоутверждению; Дискретное восприятие времени (оно ограничено личным прошлым и настоящим).</p>	<p>Осознание собственной индивидуальности, возникновение чувства одиночества; Формирование «мужской» и «женской» взрослости; «Кризис юности» – осознание личностью, формирование мировоззрения, профессиональный выбор; Умение выбирать линию поведения на основе мировоззрения и нравственных установок; Осознание жизненных интересов и проявление индивидуальности; Усиление роли нравственного сознания в принятии решений; Формирование познавательно-профессиональной направленности; Формирование самоконтроля; Сензитивность к освоению внутреннего мира; Изменение временной перспективы (сближение личного и исторического времени).</p>

Исследователи проблем социального становления подростка называют этот возраст «формативными» годами, поскольку ценности, сформировавшиеся в этот период имеют непреходящее значение для дальнейшего развития личности. Этот возрастной период связан с переходом от детства к взрослости, формированием ценностных ориентаций, освоением новых социальных ролей, формированием самооценки личности. Что же произошло с системой ценностных ориентаций подростков за период перестройки и что является значимым для современного подростка?

Для исследования проблем социально-педагогической поддержки, мы считаем важным анализ ценностных ориентаций подростков (по результатам социологических исследований, проводимых в последние десять лет), являющихся составной частью процесса формирования индивидуальности.

С. Цымбаленко отмечает, что нынешнее поколение детей и подростков живет и формируется в принципиально иных условиях, чем их родители. Социальное расслоение общества, утверждение рыночных отношений, частной собственности, отсутствие нравственных ориентиров, нарушение законности – стали для подростков реальностью, к которой надо приспособиться. В 1996 г. им было проведено социологическое исследование подростков, целью которого было изучение: ценностных ориентаций, интересов, потребностей и стремлений современных подростков, степени их удовлетворенности существующими формами организации свободного времени; общественных факторов, оказывающих влияние на развитие социальной активности; уровня самодеятельности, притязаний школьников на участие в решении социальных проблем и возможностей их реализации; представлений подростков об

оптимальных условиях для нормального личностного развития и самореализации [133].

Немало подростков считают, что можно безбедно жить, не имея ни знаний, ни профессиональных навыков. Тысячи детей оставляют школу, не закончив даже 9-ти классов, что усугубляет криминогенную обстановку. За последние пять лет число преступлений среди несовершеннолетних возросло в 1,5 раза. Рост подростковой преступности отмечается практически во всех регионах страны, она все более приобретает ярко выраженную корыстную направленность. Одним из способов поддержания материального положения семей становится самостоятельная работа детей. Работа подростков могла бы быть положительным фактором их развития, если бы протекала в нормальных условиях, а не граничила порой с риском для жизни и здоровья. Бизнесом в рамках закона подросткам заняться крайне сложно. Имеет место эксплуатация детского труда как в завуалированной, так и в открытой форме.

Идет стремительная коммерциализация досуга. Становятся платными, а потому недоступными для многих школьников клубы, спортивные секции, внешкольные учреждения. Резко сократилось количество людей, работающих с детьми. Уменьшилось число детских клубов по месту жительства, внешкольных учреждений, загородных детских лагерей, сведена на нет воспитательная работа в школах, распущены детские и молодежные организации.

По мнению подростков, наиболее важными являются проблемы выживания («сохранить природу» – 71,2%, «не допустить войны» – 64,7%) и проблемы отношений между людьми и государствами («желание дружить, сотрудничать» – 32,6%, «свободно ездить в любые страны» – 31,7%, «жить по законам справедливости» – 33,4%).

Необходимо отметить многообразие мировоззренческих позиций подростков. 40% воспринимают мир с материалистических позиций, 27,6% – считают, что человек и природа зависят от каких-либо необъяснимых высших сил. Это дает основание говорить о религиозном или потенциально религиозном сознании.

Ответы многих ребят свидетельствуют о желании играть активную роль в общественной жизни, так 43,5% хотели бы заботиться о природе, 35,8% готовы помогать старым и больным, 19,4% – участвовать в научных изобретениях и открытиях, 20,4% – помогать в борьбе за мир.

Интересные результаты показал социологический опрос, проведенный во Всероссийском лагере «Орленок» в 1998 году среди 226 ребят из различных регионов страны (возраст респондентов 13-15 лет). Целью опроса было выявление ценностных ориентаций детей и подростков. В результате опроса был определен рейтинг ценностей, который выглядит так: ценности семьи – 72%; ценности дружбы – 43%; ценности здоровья – 24%; жизнь, как ценность – 18%; сохранение окружающей среды – 15%; ценности образования – 7%.

Размышляя о будущем, подростки, юности видят себя юристами, предпринимателями, экономистами, врачами. Так, по данным В.Т. Лисовского (социологический опрос проведен в 1996 г. в городах средней полосы России) наиболее престижными были названы профессии юриста – 51,8%; врача – 33,3%; экономиста – 30,2%; предпринимателя – 28%. Несколько иначе выглядят результаты опроса московских подростков, проведенного С. Цымбаленко. По его данным 70% нынешних подростков видят себя владельцами и хозяевами предприятий. Хотя, если в результатах В.Т. Лисовского выбор профессии экономиста (30,2%) и предпринимателя (28%) оценивать как выбор



подростками экономической деятельности, то цифра такова – 58,2% .

Из чего можно сделать вывод, что больше половины подростков нашей страны отдают предпочтение экономической деятельности. Такой выбор объясняется тем, что в современной России эти профессии способны обеспечить нормальный уровень жизни.

Политической жизнью страны подростки интересуются мало. Лишь менее 1% ответили, что хотели бы в будущем сделать политическую карьеру.

Отвечая на вопрос об идеале, большинство подростков хотели бы быть похожими лишь на себя (41,6%), 21,6% ребят в качестве идеала называют мать, 16,8% – отца, 13% – героев книг, кинофильмов, 12,6% – известных спортсменов, 12,5% – бизнесменов.

Опрос, проведенный группой ученых под руководством С.Цымбаленко, показал потребность подростков в объединении. В качестве мотивов указываются следующие: интересы и увлечения – 60,1%; товарищество, дружба – 45,7%; отношения юношей и девушек – 35,1%; совместные дела – 24%; общение, досуг – 19,4%; политические взгляды или деятельность – 2,4%.

Данные С. Цымбаленко подтверждаются и результатами исследования свободного времени подростков, проведенного Г.Н. Будановой. Она отмечает, что большинство подростков испытывают потребность в объединении со сверстниками и в то же время 75% опрошенных отрицают свою причастность к каким-либо детским или юношеским объединениям. Анализ результатов опроса позволяет сделать заключение, что для большей части подростков (60%) круг межличностного общения широк, но дружеские отношения далеко не всегда основаны на духовной близости и общих интересах. Сравнительно большая группа

подростков (34%) не имеет среди сверстников близких друзей. Многие ощущают себя одинокими [21].

Подростки в школе стремятся поддерживать «хорошие» (62%) и «средние» (35%) отношения со сверстниками. Для них так же очень важно иметь хорошие контакты с дворовыми компаниями, лишь 5% указали на полное безразличие к общению с ребятами во дворе. Необходимо отметить и тот факт, что негативно окрашенные отношения в этой среде наблюдаются почти в 4 раза чаще, чем в школе, поскольку значительную роль в объединении подростков во дворах и микрорайонах играет силовое давление.

Противостоять этому, как справедливо отличает Г.Н. Буданова, могут детские организации, учреждения дополнительного образования, творческие объединения, семья. Ведь именно эти социальные институты формируют у подростка ощущение ценности собственной личности, предоставляют возможности для творческой деятельности, помогают сформировать индивидуальный стиль общения, выбрать будущую профессию.

Исследование формирования ценностных ориентаций подростков в Челябинской области было проведено в 2004 году [110].

Выясняя ценностные ориентации подростков, мы попытались определить отношение подростков к идеалу. Дело в том, что выделение идеала особенно характерно для младшего подросткового возраста. К 14-15 годам идеал постепенно трансформируется в ценностные ориентации. По результатам нашего исследования для 23,25% сельских и 15% городских подростков идеалом является мать. Отца считают своим идеалом 13,95% ребят из области и 10,2% горожан. Исследования, проведенные в 1993 году С. Цымбаленко и С. Щегловой,

показали, что маму в качестве идеала выбирали 25,5% девочек, отца – 21% мальчиков. 22,09% сельских и 12,6% городских подростков выбирают в качестве идеала киногероев (часто это герои сериалов «Убойная сила», «Спецназ»). Соответственно 10,46% и 8,2% школьников называют в качестве идеала героев книг (например, Данко М. Горького – 0,34%). Только 1,16% сельских и 3,8% городских подростков называют своим идеалом учителя, и соответственно 3,49% и 6,8% - друга. Незначительный процент подростков (3,32%) определяют своим идеалом политического лидера. В качестве лидеров, достойных для подражания выступают Адольф Гитлер (1,62%) и Владимир Путин (1,62%). Некоторые подростки предпочитают искать свой идеал среди лидеров музыкальных групп (5,8% сельских и 0,3% городских подростков). В основном это Земфира (0,3%), «БИ – 2» и «Танцы минус» (по 0,3%). «Идеальной» является личность сноубордиста Тони Хоуна (0,34%) и Линуса Торвальде (1,62%), а также некоторых футболистов (0,68%). В качестве идеала 1,62% подростков выделяют Бога. У значительной части подростков (27,9% сельских и 32,6% городских) нет потребности в идеале, они хотели бы быть похожими на самих себя. Девять лет назад (данные С.Цымбаленко и С. Щегловой) похожими на самих себя хотели быть 41,8% подростков.

Исследуя влияние семьи на формирование личности ребенка, мы исходили из предположения, что при возникновении проблем ребенок обращается к наиболее значимым для него членам семьи. Мы выяснили, что 26,3% городских и 45,4% сельских подростков обращаются к матери. Определенную роль в решении личных проблем играют сестра (сельские подростки – 13,95%, городские – 12,6%) и брат (соответственно – 5,8% и 8,5%). Лишь на третьем месте по значимости для подростков (после матери и сестры) оказывается отец. За советом к отцу обратятся лишь 13,3%

городских и 11,6% сельских подростков. Некоторые, не надеясь на помощь и понимание близких, пытаются решить свои проблемы самостоятельно: 11,62% сельских и 3,8% городских подростков.

В исследовании мы попытались определить, как педагог влияет на формирование подростка и получили такие данные: в абсолютном большинстве случаев, детям нравится учитель, преподающий любимый предмет (88,37% и 77,5%), лишь 3,49% сельских и 9,2% городских подростков ответили вопрос о взаимосвязи любимого предмета и педагога отрицательно; выбор любимого предмета основывается не только на его содержательной стороне, но и на личном отношении к преподавателю; ни один из опрошенных подростков не выделил любимого педагога в качестве идеала, хотя 28% подростков готовы обсуждать свои проблемы с учителем и лучшие качества педагога сделать своими.

Выделенные нами особенности формирования личности, структура ценностных ориентаций современных подростков позволяют сделать следующие выводы:

- Подростковый возраст – это период, соответствующий переходу от детства к юности, сопровождаемый сложными стадиями биологического, психологического и социального развития человека, причем эти стадии не всегда совпадают друг с другом. В это время подросток нуждается в значимом для него взрослом, способном помочь в самоопределении, самореализации.
- Решающее значение этот возраст имеет для развития личности, формирования мировоззрения, самосознания, познавательной деятельности, ценностных ориентаций, определения своего места в жизни. Особое место занимает формирование «внутренней позиции», которая складывается из

предшествующего опыта, возможностей, потребностей и стремлений личности и, оценки своего положения в настоящем и притязаний на будущее, которая определяет отношение к действительности, к окружающим и самому себе.

- Для современных подростков наиболее значимы общечеловеческие ценности (семья, дружба, сохранение мира, окружающей среды, справедливость). Их практически не интересует политика, а в качестве будущей профессии они выбирают те, которые, на их взгляд, способны обеспечить нормальный уровень жизни.
- Значительная часть подростков (по разным данным от 27,9% до 41,8%) не нуждаются в идеале и хотели бы быть похожими только на себя. На наш взгляд, это свидетельствует об осознании собственной индивидуальности и, вероятно, это та группа подростков, в отношении которых социально-педагогическая поддержка может быть особенно эффективной.

### **Выводы по 1 главе**

Теоретическое осмысление проблемы позволяет нам рассматривать социальную адаптацию как вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в процессе которого согласовываются требования и ожидания его участников. В общественной жизни социальная адаптация выступает фактором оптимизации в регуляции общения, условием и предпосылкой эффективности человеческой деятельности, самоактуализации и самореализации личности.

Проанализировав социологические, психологические аспекты проблемы, мы считаем возможным выделить социально-педагогическую адаптацию как вид социально-культурной адаптации, под которой понимается взаимодействие педагога и

ребенка в процессе образования, результатом чего является освоение социальных ценностей, норм, установок социальной жизни, познания социальных ролей, развития личностного потенциала ребенка и педагога. Социально-педагогическая адаптация – это взаимодействие равноправных сторон (педагога и ребенка), целью которого является самореализация личности ребенка.

Многочисленные исследования в области социальной адаптации говорят о том, что она невозможна без актуализации социально-значимых качеств личности, развивающихся в зависимости от неповторимых жизненных обстоятельств каждого человека, что определяет уникальность и крайнюю индивидуализированность ее способов. На наш взгляд, социально-педагогическая поддержка обладает особым диапазоном возможностей для индивидуального восприятия социальных ценностей, норм, установок социальной жизни, познания социальных ролей, развития личностного потенциала ребенка в процессе образования, что оптимизирует процесс социальной адаптации.

Социально-педагогическая поддержка наиболее эффективна в подростковом возрасте, когда воспитательное воздействие педагогов снижается, начинают складываться механизмы самовоспитания, ребенок стремится сам устанавливать границы собственной свободы и ответственности, приобретает социальный опыт. Этот возраст особенно значим для формирования ценностных ориентаций и задача педагога помочь ребенку в том процессе. Исследования показывают, что для большей части современных подростков значимы общечеловеческие ценности, осознание и реализация собственной индивидуальности. Для этой категории подростков социально-педагогическая поддержка может быть эффективной педагогической технологией.

## **ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

### **2.1. Цели, задачи, особенности дополнительного образования**

Практика дополнительного образования богата и разнообразна. Недаром А.Г. Асмолов сказал, что «через дополнительное образование школу «возможности быть» проходит в целом все образование России» [7, с. 41]. Но теоретические основы, определяющие базовые составляющие системы дополнительного образования, разработаны недостаточно, поэтому важно выделить наиболее существенные их положения.

Понятие «дополнительное образование» было введено Законом Российской Федерации «Об образовании» в 1992 году, где дополнительное образование разделяется на дополнительное образование взрослых и детей, основной задачей которого является оказание дополнительных или превышающих базовый уровень услуг, выходящих за пределы обязательного базового уровня. Осуществляют дополнительное образование учреждения дополнительного образования. В Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992, 1996) сказано, что они относятся к учреждениям, которые осуществляют образовательный процесс, т.е. реализуют одну или несколько дополнительных образовательных программ, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие личности. Закон ориентирует на образовательные потребности детей и их родителей, на возможность реализовать педагогический потенциал учреждений дополнительного образования детей. Дополнительные образовательные программы и услуги компенсируют, корректируют и расширяют рамки базового компонента

образования. При этом содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. Цель дополнительного образования детей заключается в социально-педагогической поддержке ребенка в процессе его социального самоопределения, творческого и личностного развития [38, с. 5].

Обозначив в первой главе свое понимание социально-педагогической поддержки ребенка как процесс индивидуального развития, самоопределения личности ребенка, осуществляемый педагогом и учреждением дополнительного образования посредством создания организационно-педагогических условий, мы рассматриваем ее как систему, основными составляющими элементами которой являются управление, научно-методическое сопровождение, педагогическая деятельность, деятельность ребенка (табл. 4).

*Таблица 4.*

Учреждение дополнительного образования  
как система социально-педагогической поддержки личности  
ребенка

№ п\п	Составляющие системы	Содержание
1	2	3
1	Управление	Кадровое, финансовое, материальное обеспечение Планирование, организация, мотивация, контроль процесса социально-педагогической поддержки личности ребенка Обеспечение связи с органами управления образованием, учреждениями культуры, науки, общественными организациями, иными внешними структурами
2	Научно-методическое сопровождение	Разработка научных концепций, программ развития, целевых программ Изучение социального заказа дополнительному образованию Повышение квалификации педагогических кадров



		<p>Мониторинг процесса и результата социально-педагогической поддержки личности ребенка</p> <p>Аналитическая деятельность процесса реализации социально-педагогической поддержки личности ребенка</p> <p>Разработка и апробация педагогических технологий</p> <p>Обеспечение связи с учеными и научно-исследовательскими центрами</p> <p>Издательская деятельность</p> <p>Обеспечение методического, психологического, информационного, медицинского сопровождения</p>
3	Педагогическая деятельность	<p>Разработка и реализация вариативных образовательных программ</p> <p>Разработка и апробация дидактического материала</p> <p>Обеспечение ситуации развития ребенка через занятия, конкурсы, соревнования, участие в реализации воспитательной программы учреждения</p> <p>Повышение профессиональной квалификации, коммуникативной культуры</p> <p>Диагностика эффективности собственной педагогической деятельности</p> <p>Обеспечение связи с учреждениями образования, культуры по профилю предметной деятельности</p> <p>Обеспечение познавательной, творческой, игровой деятельности ребенка, деятельности общения в коллективе и учреждении</p>
4	Деятельность ребенка	<p>Сотрудничество, сотворчество с педагогом, другими воспитанниками и детскими коллективами</p> <p>Самопознание</p> <p>Самореализация</p> <p>Самоопределение</p> <p>Саморазвитие</p>

Основная цель дополнительного образования детей, на наш взгляд, конкретизируется следующими задачами:

- создание условий для проявления и развития разнообразных индивидуальных способностей детей;
- воспитание и практическая подготовка свободного, самостоятельного, творческого, профессионально

ориентированного гражданина, способного к сотрудничеству в интересах человека, общества, государства;

– развитие и реализация интеллектуального потенциала, творческих способностей личности ребенка, формирование интереса и мотивации к творческой и исследовательской деятельности в конкретной сфере науки, техники, культуры, производства;

– раскрытие и реализация творческого потенциала педагога.

Выделяется педагогика дополнительного образования детей, под которой В.И. Андреев понимает «область научного педагогического знания, отражающую закономерности обучения, воспитания, социализации и творческого саморазвития личности в целостной системе дополнительного образования» [80, с. 6].

Педагогика дополнительного образования детей занимается обоснованием целей, проектированием содержания, исследованием и обоснованием функций, педагогических принципов, закономерностей, критериев эффективности системы, определением форм, методов обучения и воспитания, в том числе на стадии ранней профессионализации детей, педагогических технологий дополнительного образования, методического и психологического сопровождения, разработкой систем управления и мониторинга.

Содержание деятельности учреждений дополнительного образования ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации и социальной адаптации.

Анализ литературы по проблемам дополнительного образования показал, что существует несколько подходов к определению понятия «дополнительное образование».

Г.П. Буданова рассматривает дополнительное образование как особый тип образования, представляющий собой процесс и

результат развития личности ребенка в образовательной сфере, опирающийся на психолого-педагогический потенциал свободного времени.

Е.Б. Евладова и Л.А. Николаева считают, что «дополнительное образование... процесс свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, направленный на удовлетворение интересов личности, ее предпочтений, склонностей, способностей и содействующий ее самореализации и культурной (в том числе и социальной) адаптации» [44, с. 10]. Позднее Е.Б. Евладова в статье «Пути развития внеурочной работы и дополнительного образования в современной школе» расширит это определение, рассматривая дополнительное образование как сферу, «направленную на создание единого образовательного пространства и формирование у школьников целостного восприятия мира, на гармонизацию требований по реализации образовательного стандарта и создание условий для развития индивидуальных способностей и потребностей личности» [46, с. 126].

В.А. Горский и А.Я. Журкина определяют дополнительное образование как «специальную образовательную деятельность различных систем (государственных, общественных, смешанных), направленную на удовлетворение индивидуальных запросов детей и молодежи, творческое освоение ими новой информации, формирование новых жизненных умений и способностей, расширение возможности практического опыта, их самоопределение и самореализация в разнообразных сферах науки, культуры, искусства, туризма, производства, физической культуры и спорта» [37, с. 4].

В «Методике проведения аттестации учреждений дополнительного образования детей» дополнительное

образование рассматривается как сфера, объективно объединяющая в единый процесс воспитание, обучение, развитие. Своеобразие дополнительного образования проявляется в добровольном, целенаправленном использовании ребенком свободного времени для полного развития своих потенциальных возможностей, в вариативности образовательных областей, видов деятельности, обучающих и развивающих программ, объема и темпа усвоения.

Изучив различные подходы к понятию дополнительного образования, мы считаем, что *дополнительное образование*, представляет собой тип образования, объединяющий воспитание, обучение и развитие в единый процесс с целью удовлетворения и развития познавательных интересов, творческого потенциала ребенка, способствующих самоопределению, самореализации и социализации личности и опирающихся на свободный выбор ребенком видов деятельности.

На основании исследований дополнительного образования можно утверждать, что оно:

- выступает как средство формирования мотивации личности к познанию, творчеству и самосовершенствованию;
- способствует формированию гуманистических ценностных ориентаций, дает возможность значительного расширения сферы общения с вечными ценностями, накопленными человечеством, способствует реальному взаимодействию и взаимообогащению культуры;
- дает реальную возможность развития разных способностей ребенка, выбора им индивидуального образовательного пути, увеличивает пространство, в котором может развиваться личность, обеспечивая тем самым «ситуацию успеха для каждого ребенка» и реализуя на практике идеи свободного образования, образования по выбору;

- компенсирует отсутствие в основном образовании некоторых учебных курсов, способствует определению жизненных планов, реализации профессионального выбора школьников, помогает овладеть разными способами деятельности;

- включая детей в интересующие их творческие виды деятельности, в ходе которых происходит формирование нравственных, духовных, культурных, социальных ориентиров, реализует огромный воспитательный потенциал.

А.Б. Фомина отмечает серьезные социально-педагогические возможности дополнительного образования, рассматривая его как социальную среду по воспитанию личности, формированию социальных норм, правил поведения, усвоению социальных ролей. Она отмечает доступность и открытость учреждений дополнительного образования для разных категорий детей: с разным уровнем интеллектуального развития, из разных слоев общества, инвалидов, с отклонениями в поведении. Дополнительное образование, стремясь к органическому сочетанию видов организации досуга с различными формами образовательной деятельности, сокращает пространство девиантного поведения, решая проблему занятости детей и подростков [125, с. 136].

Учреждения дополнительного образования могут быть представлены многопрофильными, профилированными и специализированными моделями, но педагогические условия, сложившиеся в них, сходны.

Г.Н. Попова выделяет следующие педагогические условия: «опора на интересы и индивидуальные особенности личности ребенка; стимулирование творчества и самодеятельности детей при доступности и праве выбора разнообразных видов и форм деятельности и общения; самореализация детей и педагогов, их сотрудничество в познании и преобразовании окружающего мира;

формирование социальных общностей детей и взрослых без возрастных границ; учет актуальных потребностей и реальных возможностей как детей, так и педагогов; ориентация не только на их личностное развитие, но и на создание определенного образа жизни; обеспечение широкого спектра социальных контактов детей с учетом динамики их возрастного развития; использование в педагогических целях компонентов социокультурной и природной среды и формирование развивающей микросреды в границах организационного педагогического пространства; динамика субъект-субъектных и субъект-объектных многосторонних отношений в триаде «педагог – ребенок – родитель» и обеспечение социально-педагогического взаимодействия в парадигме сотворчества» [116, с. 7].

Наряду с общепедагогическими принципами реализации образовательной деятельности дополнительное образование имеет свои специфические исходные положения. Исследователи проблем дополнительного образования по-разному определяют принципы развития дополнительного образования детей.

В.А. Горский и А.Я. Журкина считают, что основными принципами развития дополнительного образования детей являются принципы демократии, культуросообразности, ответственности, гуманизма, продуктивности содержания, педагогической поддержки. Под принципом демократии понимается предоставление возможности выбора объединения для совместных занятий, образовательного учреждения, направления и сферы деятельности педагога. Принцип культуросообразности реализуется в процессе освоения культурных традиций, духовно-нравственных, личностных, эмоционально-значимых ценностей и ориентиров в деятельности людей. Принцип ответственности включает ответственность взрослых перед детьми, а также формирование позиции осознания

каждым своей роли и места в истории страны, города, организации. Принцип гуманизма проявляется в создании атмосферы доброжелательности, сотрудничества и сотворчества. Принцип продуктивности предполагает не только получение какого-либо продукта деятельности детьми, но и изменение социума под культурным влиянием дополнительного образования. Принцип педагогической поддержки понимается как помощь ребенку в саморазвитии, самореализации и продуктивной деятельности.

В качестве принципов деятельности учреждений дополнительного образования Г.Н. Попова выделяет гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья ребенка, гражданственность и любовь к Родине, учет культурно-исторических и национальных традиций, общедоступность и адаптацию реализуемых образовательных программ к уровню и особенностям развития обучающихся воспитанников, свободу и плюрализм в образовании, демократический характер управления [116, с. 16].

Е.Б. Евладова и Л.А. Николаева, говоря о принципах дополнительного образования, называют массовость и общедоступность занятий на основе добровольного объединения детей по интересам, развитие инициативы и самостоятельности детей, общественно-полезная направленность деятельности, разнообразие форм внешкольной работы, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей [44, с.33].

В.И. Андреев полагает, что дополнительное образование строится на принципах открытости, перспективности и дополнительности. Принцип открытости опирается на фундаментальную закономерность саморазвития биосоциальных систем, для которых открытость предполагает взаимосвязь

внутренних процессов с внешним миром. Принцип дополнительности выражается в максимальном удовлетворении реальных интересов, склонностей, творческих запросов детей в тех видах и формах деятельности, которые не могут быть удовлетворены школой [680, с. 13-14].

А.И. Щетинская выделяет принципы развития системы дополнительного образования: национального и гражданского самоопределения, регионализации, гуманизации, демократизации, вариативности и дифференциации, стандартизации, непрерывности, аксиологизации. Принцип национального и гражданского самоопределения подразумевает обогащение национально-исторических традиций общечеловеческим опытом. Принцип регионализации – это право выбора регионом собственной образовательной стратегии в соответствии с национальными, социально-экономическими, культурно-демографическими и иными особенностями. Принцип демократизации предполагает «общественно-государственный статус системы дополнительного образования детей, четкое делегирование образовательных полномочий, организацию деятельности учреждений дополнительного образования детей на основе законного обеспечения прав субъектов образования». Принцип вариативности и дифференциации «предусматривает многообразие форм собственности на образование и образовательные учреждения, выбор различных каналов и форм получения образования, дающих возможность реализации индивидуальных образовательных программ для удовлетворения интересов, склонностей и способностей детей». Принцип стандартизации подразумевает организацию образовательного маркетинга, позволяющую создать модель выпускника и, как следствие, разработать систему контроля качества дополнительного образования. Принцип непрерывности



обеспечивает преемственность разных ступеней образования. Под принципом аксиологизации понимается «ценностный подход и осмысление преемственности старого и нового, традиционного и инновационного в развивающейся системе дополнительного образования детей» [80, с. 43-44].

Мы считаем спорным выделение принципа стандартизации как принципа дополнительного образования. Стандартизация противоречит самой сущности дополнительного образования, ориентированного на свободное развитие индивидуальности ребенка, удовлетворение его познавательных, коммуникативных, творческих потребностей. Там, где есть стандарт, сложно говорить о творчестве и свободном развитии личности. При этом нужно отметить, что вопрос качества дополнительного образования значим и актуален, но решаться он должен иными путями, отличными от общеобразовательной школы, для которой стандартизация одно из важных направлений модернизации.

Исследователями проблем дополнительного образования отмечается, что оно сохраняет огромный воспитательный потенциал, накопленный системой внешкольного воспитания России. Воспитательная работа имеет особое значение, поскольку дети и подростки идут в учреждения дополнительного образования не только за знаниями, но и за возможностью общаться с интересными для себя людьми, проявить себя в каком-либо виде деятельности.

М.Б. Коваль выделяет принципы воспитания во внешкольном учреждении: комплексный подход к организации коллективной творческой деятельности на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей детей; развитие самоуправления, творческого сотрудничества детей и взрослых, обеспечивающее высокий уровень детской самостоятельности и

активности; единство воспитательной и оздоровительной работы на основе активного использования природных факторов [55, с. 9].

Анализируя различные подходы к определению принципов деятельности учреждения дополнительного образования, мы хотели бы обратить особое внимание и взять за основу в нашей работе классификацию, предложенную Н.Ф. Родионовой, которая выделяет три группы принципов деятельности учреждения дополнительного образования детей: стратегические, ценностно-ориентационные, конструктивно-технологические.

Стратегические принципы определяют основное содержание деятельности и включают принципы развития (развития наших детей, развития нас самих, развития той образовательной среды, в которой мы находимся, развитие образовательного учреждения), подготовки ребенка к решению задач на определенном этапе жизни, гуманизации содержания образования, демократизации процесса жизнедеятельности дополнительного образования.

Ценностно-ориентационные принципы определяют подход к отбору из общечеловеческой культуры всего, что можно включить в дополнительное образование – принцип жизнесообразности, предполагающий реакцию на актуальнейшие потребности сегодняшнего дня; природосообразности и социобразности, определяющие потенциальные возможности индивидуального и социального развития; культуросообразности, предполагающий ориентацию в отборе содержания на накопленный человеческий опыт.

Конструктивно-технологические принципы характеризуют построение содержания образования: дифференциации содержания по уровню и профилю образования; диверсификации, предполагающий сочетание уровневой и профильной дифференциации [86, с. 17].

В основном, принимая классификацию Н.Ф. Родионовой, мы считаем, что в ценностно-ориентационных принципах необходимо сделать акцент на общечеловеческих ценностях, а конструктивно-технологические дополнить принципом вариативности и диалогичности. Под принципом вариативности мы понимаем право выбора ребенком и родителями педагога, содержания, форм и методов образования. Принцип диалогичности предполагает организацию образовательного процесса на основе диалога, стимулирующего процесс саморазвития ребенка.

Исследователи, занимающиеся проблемами дополнительного образования, с разных позиций подходят к определению функций дополнительного образования. Остановимся на них подробнее.

Г.Н. Попова, говоря о функциях дополнительного образования, выделяет *культурно-досуговую, образовательную и социально-педагогическую*.

В книге «Дополнительное образование детей» О.Е. Лебедева и др. в качестве функций дополнительного образования детей называются функции выявления и поддержки детей, способных к творческой деятельности, самоопределения и формирования духовного образа жизни, реализации коммуникативных потребностей детей, дополнительного образования, организационно-методического обеспечения федеральных педагогических проектов.

Несколько иначе подходят к определению функций дополнительного образования Е.Б. Евладова и Л.А. Николаева. Они выделяют *досуговую функцию* как функцию развлечения и разрядки индивидуальных и групповых напряжений; *рекреационную функцию* восполнения психофизических сил, здоровья, творческого потенциала; *компенсационную функцию* как функцию приобщения к личностно значимым социально-культурным ценностям, потребность в которых пока не

удовлетворяется существующей системой базового образования; *функцию социализации* как помощь ребенку в приобщении его к жизни общества, попытку «мягко вписать» его в существующую реальность; *функцию самоактуализации*, определяемую как воплощение собственных, индивидуальных творческих интересов, саморазвитие, личный рост в социально и культурно значимых сферах жизнедеятельности общества [45, с. 8].

Для нашей работы ценным является выделение функции самоактуализации, предложенной Е.Б. Евладовой и Л.А. Николаевой, как сущностной для дополнительного образования детей.

М.Б. Коваль считает, что для дополнительного образования «основной социальной функцией в системе общественного воспитания является духовное и физическое развитие детей, подростков и юношества, использование свободного времени и досуга учащихся для формирования творческих интересов и потребностей» [55, с. 32]. Обобщенным показателем реализации функций могут выступать «уровень социальной адаптации к условиям внешкольного учреждения, совпадение объективных и субъективных целей образовательной работы с детьми, самоутверждение в педагогическом коллективе его членов, объединение их в коллектив единомышленников, уровень развития самоуправления и самостоятельности детей в коллективной творческой деятельности, развитие творческих начал в коллективе» [55, с. 47].

А.Г. Асмолов выделяет *функцию непрерывности*, т.к. дополнительное образование проходит через все ступени образования – дошкольное, школьное, начальное профессиональное и высшее. Дополнительное образование в этом смысле не есть вторичное по отношению к школе, оно является основой, на которой строится развивающее вариативное

образование, предназначением которого является развитие мотивации личности.

Другая функция – *учебно-информационная*, под которой понимается не только передача ребенку знаний о явлениях мира, но и обозначение смысла той или иной реальности, познание сущности и природы предметов, явлений окружающего мира.

*Ценностная функция* предполагает формирование ценностных ориентаций ребенка. Дополнительное образование направляет личность на познание и творчество как высшие ценности жизни.

Дополнительное образование обладает особыми возможностями для развития личности ребенка, поэтому А.Г. Асмоловым выделяется *лично-образующая функция*.

Дополнительное образование обладает *психолого-терапевтической функцией*, т.к. комфортный микроклимат, творческая деятельность, дружеские взаимоотношения между воспитанниками и педагогами благоприятно влияют на психическое состояние ребенка. Кроме этого, в практике работы дополнительного образования появились компенсирующие, коррекционные программы для работы с детьми, имеющими нарушения в развитии.

Одной из важнейших функций дополнительного образования А.Г. Асмолов считает *обеспечение занятости детей* в свободное от основных занятий в школе время, что сокращает поле девиантного поведения и может рассматриваться как средство профилактики детской преступности.

С позиции нашего исследования, мы считаем нужным выделить следующие функции дополнительного образования:

- познавательную, под которой мы понимаем лично-смысловое овладение ребенком с помощью педагога знаниями об окружающем природном и социальном мире;

- формирования ценностных ориентаций и на их основе жизненного самоопределения личности;
- социализации и социальной адаптации – освоение ребенком социальных ценностей, установок, ролей, норм и правил поведения, результатом которого является самореализация и самоактуализация личности;
- психотерапевтическую и рекреационную – создание оптимального эмоционально-психологического климата для развития и социальной адаптации ребенка;
- коммуникативную – овладение навыками эффективного общения, развитие коммуникативных способностей ребенка;
- индивидуализации – помощь в осознании и развитии того индивидуально-неповторимого, что есть в каждом ребенке.

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

- Дополнительное образование – это тип образования, объединяющий воспитание, обучение и развитие в единый процесс с целью удовлетворения и развития познавательных интересов, творческого потенциала ребенка, способствующих самоопределению, самореализации и социализации личности и опирающихся на свободный выбор ребенком видов деятельности.
- Дополнительное образование строится на иных основах, чем общее и профессиональное образование, что определяет специфику его целей, содержания, форм и методов деятельности.
- Основной целью дополнительного образования является социально-педагогическая поддержка ребенка.
- Основанием развития и организации дополнительного образования детей являются: интересы, потребности и заказы детей и их родителей; анормативность, разноуровневость и

вариативность самой системы дополнительного образования детей; творческий потенциал педагогов; направленность на познавательное-творческое, духовно-нравственное развитие личности.

- Дополнительное образование выполняет познавательную, коммуникативную, психотерапевтическую и рекреационную функции, а также функцию формирования ценностных ориентаций, индивидуализации, социализации и социальной адаптации ребенка.

## **2.2. Методологические основы педагогика дополнительного образования**

Философское осмысление проблем дополнительного образования важно для осознания учреждением, педагогом своей миссии в становлении и развитии личности ребенка, для определения цели, задач программы развития учреждения дополнительного образования детей, поэтому необходимо обосновать методологические принципы, на которых базируется дополнительное образование детей.

Принципиально важно отметить, что дополнительное образование детей – это не механическая достройка базового образования, а создание условий для развития личности с учетом ее индивидуальных способностей, потребностей, ценностных ориентаций и мотивов. Поэтому в основе методологии дополнительного образования детей находится идея развития личности, ее самоопределения и самореализации, т.е. личностно ориентированной педагогики и социально-педагогической поддержки личности ребенка.

Дополнительное образование менее регламентировано, более гибко и способно к реализации идей вариативного образования,

созданию развивающей среды, формированию диалогических, субъект-субъектных отношений между педагогами и детьми, созданию ситуации выбора и успеха для каждого ребенка. Поисковый режим образования может быть в полной мере реализован именно в дополнительном образовании, призванном обеспечить личностный рост ребенка, жизненное самоопределение, раскрытие творческого потенциала, совершенствование результатов образования. Оно строится на методологических принципах гуманистической педагогики, ориентированной на развитие личности. Ведущим принципом гуманистической педагогики является непрерывное общее и профессиональное развития личности.

Развитие личности строится на базовой гуманитарной культуре, чем и обусловлен *культурологический подход* к дополнительному образованию, в процессе которого происходит интериоризация и развитие личностью достижений культуры. В.И. Андреев считает, что реализация этого принципа предполагает формирование у детей «культуры деятельности, культуры мышления, культуры общения, этической культуры, эстетико-художественной культуры, политической, психологической и физической культуры» [80, с. 51]. Высшим результатом приобщения личности к культуре становится способность к самообразованию, саморазвитию. В Законе Российской Федерации «Об образовании» сказано, что содержание современного образования должно обеспечить интеграцию личности в системы мировой и национальной культуры, т.е. важно соединение культурно-исторических традиций с общечеловеческой духовной культурой. Дополнительное образование всегда рассматривало эти направления деятельности как приоритетные. Ценности художественного и научного творчества, формирование



мотивации к познанию, навыки самостоятельной исследовательской работы – это то, что традиционно было нишей дополнительного образования. Дополнительное образование сохраняет и поддерживает деятельность научных обществ учащихся, детских общественных объединений, художественное, прикладное, музыкальное творчество, спортивные секции и многое другое. Это и есть реальный вклад дополнительного образования в формирование культуры деятельности, культуры мышления, культуры общения, эстетико-художественной, политической и иной культуры.

Один из основных – *лично ориентированный подход*, в рамках которого возможна реализация свободной, ответственной личности. Под лично ориентированным подходом понимается методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей, способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, саморазвития и самореализации личности ребенка, развития его индивидуальности.

В связи с этим нужно отметить, что задача педагога, образовательного учреждения создать условия для развития индивидуальности ребенка, актуализации интеллектуальных, творческих коммуникативных способностей, поддержки стремления к проявлению и развитию природных и социально приобретенных возможностей. Без выбора невозможны развитие индивидуальности, самоактуализация личности. С педагогической точки зрения необходимо создавать для ребенка условия постоянного выбора целей, содержания, форм, способов организации жизнедеятельности. Ситуация выбора эффективна при включении ребенка в индивидуальную и коллективную творческую деятельность, позволяющую проявлять, познавать и развивать свои способности и возможности. Достижение успеха в

деятельности формирует позитивную Я-концепцию, адекватную самооценку, что стимулирует работу по саморазвитию и самореализации личности.

Этот подход означает принципиально значимую для дополнительного образования ориентацию на личность как цель, результат, главный критерий эффективности деятельности педагога. Личность ребенка не только субъект, но и субъект приоритетный. Она является целью образовательной системы. Это есть, на наш взгляд, основная идея сферы дополнительного образования, где ребенок добровольно выбирает вид занятий и развивает себя. Учреждения дополнительного образования дают возможность реализации личностного подхода через вариативное образование, предоставляющее ученику возможность выбора педагога, содержания, форм и методов обучения, чего нет в другой системе образования. Целью вариативного образования является обеспечение ориентации личности в разных жизненных ситуациях, стимуляция процесса личностного саморазвития. В личностно-ориентированном подходе важна личностно-смысловая сфера ребенка, механизмы формирования личностного опыта и включение его в образовательный процесс. Задача педагога дополнительного образования заключается в том, чтобы использовать личный опыт ребенка в содержании образовательного процесса как фактор развития познавательной, творческой мотивации, формирования системы ценностей.

Технологическая составляющая личностно ориентированного подхода заключается в диалогичности, деятельностно-творческом характере, направленности на поддержку индивидуального развития, предоставлении ребенку необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания, способов учения, в широком использовании игровых и

рефлексивных методов и приемов, диагностики и самодиагностики, создании ситуации успеха.

Следует отметить, что отношения педагога и ребенка в дополнительном образовании детей определяются через призму *полисубъектного (диалогического) подхода*, строящегося на субъект-субъектных (партнерских, равноправных) отношениях педагога и ребенка, при котором педагог не воспитывает, не учит, а стимулирует активность ребенка к саморазвитию. Саморазвитие же личности безусловно зависит от степени индивидуализации и творческой направленности педагогического процесса – основы индивидуально-творческого подхода, предполагающего непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности. Основное содержание индивидуально-творческого подхода – выявление способностей личности, создание условий для ее саморазвития, самореализации. Именно диалог создает оптимальные предпосылки для развития положительной мотивации к учению, стимулирует формирование личностной самостоятельности, раскрытие творческого потенциала. Только в дополнительном образовании возможно в полной мере реализовать полисубъектный (диалогический) подход, поскольку взаимоотношения педагога и ребенка не имеют и не могут иметь иной основы, кроме добровольности и взаимной заинтересованности, строящейся на совместной познавательной, творческой деятельности.

*Деятельностный подход* имеет особое значение в дополнительном образовании. Он рассматривает процесс влияния деятельности на становление и развитие личности, способной преобразовывать окружающий мир, оценивать и выбирать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты. Понятие деятельности всегда связано с преобразованием материала, включенного в деятельность, независимо от того,

внешние это предметы или внутренняя жизнь человека. Деятельностный подход исходит из представлений о единстве личности и ее деятельности. Это проявляется в многообразных формах деятельности, влияющих на изменения в структуре личности, личность же непосредственно и опосредованно выбирает наиболее существенные формы и виды деятельности. Предметная деятельность рассматривается как интегративная основа психических свойств и функций. С точки зрения гуманистической психологии развитие личности predetermined не столько внешней деятельностью, сколько собственными силами, внутренней логикой развития, поэтому можно говорить о личностно-деятельностном подходе.

С точки зрения дополнительного образования речь идет о совместной деятельности педагога и ребенка по реализации целей и задач. Педагог не передает ребенку готовые знания, ценности и образцы поведения, а помогает их найти, оценить, воспринять и сделать предметом самоопределения и развития личности. Ребенок в этом случае рассматривается как субъект деятельности, посредством которой происходит его самореализация. Общение же педагога и ребенка как вид деятельности становится условием, средством, движущей силой развития. Личность формируется и развивается в деятельности, и чем она разнообразнее, продуктивнее, тем плодотворнее происходит усвоение общечеловеческой и профессиональной культуры. Деятельность позволяет преобразовывать внешние воздействия социальной среды в собственно развивающие изменения, predetermined новообразования личности; должна быть ориентирована на активизацию мотивационно-потребностной, процессуальной и содержательной стороны личности.

Следует выделить *системный подход*, предполагающий отношение к объекту познания как к системе, под которой

понимается единство отношений и связей отдельных компонентов, обуславливающих выполнение определенной функции благодаря структуре взаимосвязанных и взаимодействующих элементов. Система состоит из определенной совокупности элементов, взаимодействие и взаимосвязь которых обеспечивает целостность системы. В системе дополнительного образования в качестве таких элементов выступают:

- педагоги, дети, администрация;
- цели, ценности, принципы детско-взрослого сообщества;
- виды, формы, методы, технологии совместной деятельности;
- управление и самоуправление процессом социально-педагогической поддержки;
- внутренние и внешние связи системы;
- критерии, формы, методы, приемы мониторинга эффективности деятельности.

Система невозможна без коммуникаций, т.е. связей между отдельными элементами. Это связи взаимодействия объектов, их сторон и свойств, генетические связи (система включает в себя остатки прошлого), связи строения, функционирования, управления, преобразования, развития (элементы будущего). Цель и управление являются основными факторами функционирования и развития социальных систем. Цель определяет компоненты системы, формы, способы функционирования, управления.

В социально-педагогической поддержке важно обеспечить процесс развития личности ребенка и педагога, комплекс педагогических условий, выделенных нами (субъект-субъектные отношения педагога и ребенка, вариативность образования, ситуация успеха для каждого ребенка, развивающая психолого-педагогическая и социокультурная среда), а это можно сделать только в рамках системного подхода.

Анализируя сущность дополнительного образования, мы считаем необходимым подчеркнуть, что это открытая система, действующая на основе самоуправления, самоорганизации, обеспечивает условия для самоопределения и саморазвития ребенка и педагога. Важнейшими задачами дополнительного образования являются формирование личности, помощь ребенку в самопознании, самореализации, что невозможно без самообразования, самовоспитания как педагога, так и ребенка. Педагог, воздействуя на ребенка, далеко не всегда может прогнозировать результат, многое зависит от того, что и когда ребенок захочет и сможет «взять», как знание и иные воздействия повлияют на формирование личности. Педагог лишь влияет на процесс количественного и качественного накопления информации, умений, навыков, необходимых для перехода личности в новое качественное состояние, постоянно находится в процессе поиска и саморазвития, поскольку отношения с ребенком строятся на основе интереса, познавательной потребности и полной свободы в выборе содержания, видов деятельности. Можно говорить и о педагоге и о ребенке как о самоорганизующихся, саморазвивающихся системах. Процесс взаимодействия двух взаимосвязанных подсистем (развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания, преподавания и учения), приводящий к новообразованию, повышающему потенциал подсистем, характеризуется как *синергетический подход*, вне которого невозможно разобраться в специфике дополнительного образования.

Синергетический подход рассматривается через категории самоорганизации, открытости, нелинейности, неравновестности. Под самоорганизацией в данном случае понимается процесс или совокупность процессов, происходящих в системе, способствующих поддержанию оптимального функционирования,

содействующих самодостраиванию, самовосстановлению и самоизменению. Открытость – это свойство системы, обусловленное наличием коммуникационных каналов с внешней средой для обмена информацией, энергией. Нелинейность – наличие у системы множества вариантов, путей развития, способов реагирования, в том числе и альтернативных, на воздействие извне. Неравновестность – качество системы, далекое от состояния равновесия.

Существующие системы можно рассматривать как нелинейные и открытые, функционирование которых осуществляется на основе самоорганизации и саморазвития. Значительную роль в развитии систем имеет хаос, поскольку разрушая одни системы, он создает механизмы объединения простых структур в сложные, способствует определению темпов эволюции, вывода на аттрактор (относительно конечное, устойчивое состояние системы) дальнейшего развития. Большое значение для системы имеет случайность, неустойчивость, так как для движения вперед, развития важен переход к новым системам, что достигается посредством нарушения равновесия, устойчивости. Закрытые системы, безусловно, могут быть устойчивыми, но это ведет к замедлению темпов развития, часто к эволюционному тупику. Любая система функционирует в соответствии с логикой внутреннего содержания и спецификой развития внутренних процессов. Эффективность развития во многом определяется степенью гармонии внешнего влияния и внутренних свойств системы.

С позиции синергетики человек рассматривается как открытое и динамическое явление, обладающее большими собственными возможностями для саморазвития посредством открытого взаимодействия с окружающей средой. Самоуправляемое развитие образования как социальной системы

представляется в виде изменений, приводящих к качественному росту самой системы и отдельных ее составляющих. В дополнительном образовании этот процесс выражен гораздо ярче, чем в общем, по причине опоры на постоянно меняющиеся интересы и потребности детей, родителей, социальной среды, вариативности, саморегуляции образовательной деятельности, общения в учреждении дополнительного образования. Ни социальная адаптация, ни социально-педагогическая поддержка ребенка, на наш взгляд, не могут рассматриваться вне синергетического подхода, поскольку человек – это открытая, нелинейная, неравновесная система, постоянно пребывающая в состоянии саморазвития и самоорганизации.

*Комплексный подход* в дополнительном образовании проявляется во взаимосвязанном развитии типов образовательных учреждений, подчиненных удовлетворению потребностей личности учащихся, предоставлении разнообразных образовательных услуг, скоординированном взаимодействии всех субъектов образовательной системы, реализации культурно-национального и регионального компонента образования, наличии необходимых факторов и условий управления для обеспечения функционирования системы, интеграции деятельности всех участников процесса управления вокруг решения ведущей идеи.

Таким образом, в основе педагогики дополнительного образования детей лежит культурологический, системный, личностно ориентированный, полисубъектный, деятельностный, синергетический, комплексный подход, позволяющий определить ценности, осмыслить миссию, обозначить приоритеты в разработке содержания, организации практической деятельности системы дополнительного образования детей.



## Выводы по 2 главе

Дополнительное образование представляет собой тип образования, объединяющий воспитание, обучение и развитие в единый процесс с целью удовлетворения и развития познавательных интересов, творческого потенциала ребенка, способствующих самоопределению, самореализации и социализации личности и опирающихся на свободный выбор ребенком видов деятельности. Цель дополнительного образования детей – педагогическая поддержка ребенка в процессе его социального самоопределения, творческого и личностного развития.

Основными задачами дополнительного образования детей являются:

- Воспитание и практическая подготовка свободного, самостоятельного, творческого, профессионально ориентированного гражданина, способного к сотрудничеству в интересах человека, общества, государства.
- Развитие и реализация интеллектуального потенциала, творческих способностей личности ребенка, формирование интереса и мотивации к творческой и исследовательской деятельности в конкретной сфере науки, техники, культуры, производства.
- Создание условий для проявления и развития разнообразных индивидуальных способностей детей и раскрытия творческого потенциала педагога.
- Включение в социально полезную деятельность, адаптация к жизни в обществе, самореализация.

В основе дополнительного образования детей лежит культурологический, системный, личностно ориентированный, полисубъектный, деятельностный, синергетический, комплексный

подход, позволяющий определить ценности, осмыслить миссию, обозначить приоритеты в разработке содержания, организации практической деятельности системы дополнительного образования детей.

Дополнительное образование через систему социально-педагогической поддержки, ориентированной на помощь ребенку в процессе индивидуализации, способствует формированию ценностных ориентаций, развитию интеллектуальных, творческих способностей, личностного потенциала, и, как следствие, самореализации и самоактуализации, профессиональному и жизненному самоопределению личности.

# **ГЛАВА 3. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **3.1. Теоретико-методологические подходы к разработке концепции социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования**

Поскольку термин «концепция» трактуется неоднозначно в современной научной литературе, мы считаем необходимым определиться в его понимании. Мы придерживаемся точки зрения, что концепция – это «система взглядов на процессы и явления в природе и обществе» [25]; «система взглядов, то или иное понимание явлений, единый определяющий замысел, ведущая мысль какого-либо научного труда» [81, с. 84].

В качестве теоретико-методологических подходов к исследованию проблемы социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования в рамках нашей концепции выступают системно- синергетический, личностно ориентированный, компетентностный подход. Понятие подхода имеет достаточно широкое значение. Одни исследователи определяют его как стратегический принцип или их совокупность, другие – как мировоззренческую позицию, третьи – применение определенного набора процедур и приемов, служащих формой и условием его реализации. Мы разделяем позицию Н.Н. Тулькебаевой и Л.В. Трубайчук, рассматривающих подход, как «особую форму познавательной и практической деятельности, рассмотрение педагогических явлений под определенным углом зрения, стратегия исследования изучаемого процесса, базавая

ценностная ориентация, определяющая позицию педагога» [81, с. 156]; И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, определяющих методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения» [12, с. 74].

Социально-педагогическая поддержка адаптации подростков в условиях дополнительного образования сложное и многоплановое явление, требующее осмысления и анализа с позиции нескольких методологических подходов. Исследование сущности социально-педагогической поддержки подтверждает системную природу этого явления, что побудило нас выбрать системно-синергетический подход как общенаучную основу исследования, личностно ориентированный подход как теоретико-методологическую стратегию, компетентностный подход как практико-ориентированную тактику

*Системный подход* разрабатывался в трудах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.П. Кузьмина, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др. Системный подход предполагает отношение к объекту познания как к системе, под которой понимается единство отношений и связей отдельных компонентов, обуславливающих выполнение определенной функции, благодаря структуре взаимосвязанных, взаимодействующих элементов. Система состоит из совокупности элементов, взаимодействие и взаимосвязь которых обеспечивает целостность системы. Система невозможна без коммуникаций, т.е. связей между отдельными элементами. Это связи взаимодействия объектов, их сторон и свойств, генетические связи (система включает в себя остатки прошлого), связи строения, функционирования, управления, преобразования, развития (элементы будущего). Цель и управление являются основными факторами функционирования и развития социальных систем.

Цель определяет компоненты системы, формы, способы функционирования, управления. Системный подход ориентирует отдельные отрасли научного знания на достижение целостного видения сложных объектов, системное представление о реальности.

В.Г. Афанасьев выделяет ведущие признаки системы:

- наличие интегративных качеств, т.е. таких, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему;
- наличие составных элементов, образующих систему;
- наличие структуры, т.е. определенных связей и отношений между элементами;
- наличие функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов;
- наличие коммуникативных свойств системы, проявляющихся во взаимодействии с внешней средой и системами более высокого или низкого порядка, по отношению к которым она выступает как подсистема или как целое;
- историчность, преемственность или связь прошлого, настоящего и будущего в системе и ее компонентах [8, с.21-31].

И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин дополняют и уточняют эти признаки:

- система есть целостный комплекс взаимосвязанных элементов;
- она образует особое единство со средой;
- исследуемая система – система более высокого порядка по отношению к своим составляющим, которые являются системами более низкого порядка [13].

Г.Н. Сериков, анализируя педагогические системы, выделяет ряд существенных положений:

1. «При изучении любых сторон образования надо ориентироваться на все существенные признаки образовательных систем», выявлять ее системные свойства.
2. Сфера образования является метасистемой по отношению к другим возможным образовательным системам, между ними действуют различные, не всегда устойчивые связи.
3. Исходные предпосылки (социальный заказ, конкретные условия функционирования и т.п.) определяют проектирование образовательных систем.
4. Необходимо учитывать генетические свойства образовательной системы, развивать ее на основе преемственности форм существования.
5. Любая система обладает ограниченными потенциальными возможностями, которые в процессе эволюционирования могут возрастать, что необходимо учитывать при разработке образовательных систем.
6. Человек занимает ведущее место в образовательной системе, что определяет двойственность функций каждого из них: человек влияет на образовательные системы и в тоже время действует в системном мире [51, с. 61-64].

***Синергетический подход*** представлен в трудах Е.Г. Князева, И.Р. Пригожина, И. Стенгерса, Г. Хакена и др. [83, 129, 130].

Синергетический подход раскрывает специфику функционирования и эффективного управления сложными системами и рассматривается через категории самоорганизации, открытости, нелинейности, неравновесности. Под самоорганизацией в данном случае понимается процесс или совокупность процессов, происходящих в системе, способствующих поддержанию оптимального функционирования, содействующих самодотраиванию, самовосстановлению и самоизменению. Самоорганизация – это качественно новый

уровень организации. Открытость – это свойство системы, обусловленное наличием коммуникационных каналов с внешней средой для обмена информацией, энергией. Нелинейность – наличие у системы множества вариантов, путей развития, способов реагирования, в том числе и альтернативных, на воздействие извне. Неравновесность – качество системы, далекое от состояния равновесия.

По мнению И.Р. Пригожина, развитие в синергетике представляется как постоянное чередование закономерных и хаотичных стадий. Существующие системы можно рассматривать как нелинейные и открытые, функционирование которых осуществляется на основе самоорганизации и саморазвития. Значительную роль в развитии систем имеет хаос, поскольку разрушая одни системы, он создает механизмы объединения простых структур в сложные, способствует определению темпов эволюции, вывода на аттрактор (относительно конечное, устойчивое состояние системы) дальнейшего развития. Большое значение для системы имеет случайность, неустойчивость, так как для движения вперед, развития важен переход к новым системам, что достигается посредством нарушения равновесия, устойчивости. Закрытые системы, безусловно, могут быть устойчивыми, но это ведет к замедлению темпов развития, часто к эволюционному тупику. Любая система функционирует в соответствии с логикой внутреннего содержания и спецификой развития внутренних процессов. Эффективность развития во многом определяется степенью гармонии внешнего влияния и внутренних свойств системы.

С позиции синергетики человек рассматривается как открытое и динамическое явление, обладающее большими собственными возможностями для саморазвития посредством открытого взаимодействия с окружающей средой.

Самоуправляемое развитие образования как социальной системы представляется в виде изменений, приводящих к качественному росту самой системы и отдельных ее составляющих.

Наши исследования показывают, что в дополнительном образовании этот процесс выражен гораздо ярче, чем в общем, по причине опоры на постоянно меняющиеся интересы и потребности детей, родителей, социальной среды, вариативности, саморегуляции образовательной деятельности, общения в учреждении дополнительного образования. Ни социальная адаптация, ни социально-педагогическая поддержка ребенка, на наш взгляд, не могут рассматриваться вне синергетического подхода, поскольку развитие дополнительного образования напрямую зависит от ребенка и родителей, постоянно пребывающих в состоянии саморазвития и самоорганизации.

При проектировании и реализации педагогических теорий неизбежна ориентация на системный и синергетический подходы, ведь они взаимосвязаны и взаимодополняемы. Н.М.Таланчук, Г.Н. Сериков, Д.Ф. Ильясов вводят системно-синергетический подход, сущность которого состоит в взаимодействии целостного, развивающегося человека с системно организованными педагогическими средствами.

Постулаты *системно-синергетического подхода*, определяемые Г.Н. Сериковым и Д.Ф. Ильясовым [51] и разделяемые нами таковы:

1. Любая проектируемая педагогическая теория является адресно ориентированной, т.е. учитывающей особенности учреждения и людей, на которых она рассчитана.
2. Педагогическая теория должна быть функционально определенной, т.е. сориентированной на удовлетворение потребностей познавательной деятельности человека.



3. Педагогическая теория не может быть жестко регламентирована, она должна быть вариативной.
4. Обязательное усиленное диагностическое сопровождение, сущностью которого является своевременное информирование о наблюдаемых отклонениях в реализации педагогической теории.
5. Уточненный вариант педагогической теории рассматривается как элемент приращения научного знания.
6. Апробированная педагогическая теория становится элементом научного знания и начинает собственную жизнь, т.е. адаптируется, изменяется субъектами научного познания в соответствии с их представлениями об окружающем мире.

Применяя теорию системно-синергетического подхода к проблеме нашего исследования, стоит акцентировать внимание на обеспечении в социально-педагогической поддержке процесса развития и саморазвития личности ребенка и педагога, посредством реализации комплекса педагогических условий, выделенных нами ранее (субъект-субъектные отношения педагога и ребенка, вариативность образования, ситуация успеха для каждого ребенка, развивающая психолого-педагогическая и социокультурная среда).

Анализируя сущность дополнительного образования, мы считаем необходимым подчеркнуть, что это открытая система, действующая на основе самоуправления, самоорганизации. Важнейшими задачами дополнительного образования являются развитие личности, помощь ребенку в самопознании, самореализации, что обеспечивается через самообразование, самовоспитания как педагога, так и ребенка. Педагог, воздействуя на ребенка, далеко не всегда может прогнозировать результат, многое зависит от того, что и когда ребенок захочет и сможет «взять», как знание и иные воздействия повлияют на

формирование личности. Педагог лишь влияет на процесс количественного и качественного накопления информации, умений, навыков, необходимых для перехода личности в новое качественное состояние, постоянно находится в процессе поиска и саморазвития, поскольку отношения с ребенком строятся на основе интереса, познавательной потребности и полной свободы в выборе содержания, видов деятельности. Образовательная система включает в себя взаимосвязанные подсистемы (развитие и саморазвитие, воспитание и самовоспитание, преподавание и учение), что приводит к новообразованиям, повышающему потенциал самой системы и ее подсистем.

Общие идеи системно-синергетического подхода относительно социально-педагогической поддержки адаптации подростков в дополнительном образовании видятся нам через следующие положения:

1. Системно-синергетический подход выступает общенаучной основой исследования социально-педагогической поддержки адаптации подростков, обеспечивая его рассмотрение как открытой, саморазвивающейся педагогической системы.
2. Социально-педагогическая поддержка представляет собой подсистему современного образовательного процесса и учитывает его основные системообразующие аспекты.
3. Социально-педагогическая поддержка как система является целостным образованием, использование отдельных компонентов не дает ожидаемого результата.
4. Малые воздействия или процессы, происходящие на уровне личности, могут стать определяющими в системе социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования.
5. Существование в системе социально-педагогической поддержки в дополнительном образовании нестабильных,

неустойчивых состояний (интерес, потребность, мотивация, эмоциональное состояние и т.п.) является условием ее стабильного и динамического развития.

- б. Будущее состояние ребенка и самой системы дополнительного образования формирует, организует настоящее социально-педагогической поддержки.

*Личностно ориентированный подход* в педагогике разрабатывался Е.В. Бондаревской, О.С. Газманом, И.Я Зимней, Е.Н. Степановым, И.С. Якиманской и др. Под личностно ориентированным подходом понимается методологическая ориентация, ставящая в центр образовательной системы личность ребенка, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей, способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, саморазвития, самореализации и развития индивидуальности [18, 20, 29, 138, 139].

И.Я. Зимняя, рассматривая образовательный процесс в школе с позиции личностно-ориентированного подхода, выделяет следующие его признаки:

- организация субъект-субъектного взаимодействия педагога и ребенка;
- создание условий для самоактуализации;
- активизация обучаемого;
- обеспечение единства внешних и внутренних мотивов обучаемого;
- обеспечение условий для самооценивания, саморегуляции, самоактуализации;
- акцент на фасилитирующую функцию деятельности педагога.

Созвучна системе дополнительного образования и нашему исследованию позиция Э.Ф. Зеера, выделившего следующие существенные признаки личностно ориентированного подхода:

- главная цель образования – развитие личности учащегося;
- личность – системообразующий фактор организации всего образовательного процесса;
- ведущие мотивы образования, его ценность – саморазвитие, самореализация всех субъектов образовательного процесса;
- формирование знаний, умений, навыков есть база для компетентности личности;
- полноценная компетентность личности обеспечивается через включение субъективного опыта;
- целью личностно ориентированного образования становится развитие самостоятельности, ответственности, устойчивости духовного мира, рефлексии [49].

Личностно ориентированный подход означает принципиально важную для дополнительного образования ориентацию на самоактуализирующуюся личность как цель, результат, главный критерий эффективности деятельности педагога. Личность ребенка не только субъект, но и субъект приоритетный. Это есть, на наш взгляд, основная идея сферы дополнительного образования, где ребенок добровольно выбирает вид деятельности, форму занятий и развивает себя при поддержке педагога и всей системы в целом. Учреждения дополнительного образования дают возможность реализации личностно ориентированного подхода через вариативное образование, предоставляющее ученику возможность выбора педагога, содержания, форм и методов обучения, чего нет ни в одной другой системе образования. Подлинно вариативное образование обеспечивает жизненную, ценностную, профессиональную ориентацию личности, стимулирует процесс саморазвития. В личностно-ориентированном подходе важна личностно-смысловая сфера ребенка, механизмы формирования личностного опыта и включение его в образовательный процесс. Система

дополнительного образования детей через социально-педагогическую поддержку использует личный опыт ребенка в содержании образовательного процесса как фактор развития познавательной, творческой мотивации, формирования системы ценностей.

Технологической составляющей личностно ориентированного подхода является диалогичность, творческий характер деятельности, направленность на поддержку развития индивидуальности, предоставление ребенку свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбор содержания, способов учения, использование игровых и рефлексивных методов и приемов, диагностики и самодиагностики, создание ситуации успеха.

Применительно к нашему исследованию с позиции личностно ориентированного подхода следует выделить следующие положения:

1. Содержание дополнительного образования должно быть субъективно значимо для подростка.
2. Вариативность образования – принципиальное положение при организации процесса социально-педагогической поддержки адаптации подростков.
3. Педагог, работающий в режиме социально-педагогической поддержки, должен сосредоточить внимание на стимулировании процессов самопознания, самообразования, саморазвития подростков.
4. Социально-педагогическая поддержка адаптации подростков в условиях дополнительного образования строится на глубоком изучении личности подростка и определении индивидуальных методов и форм работы с ним.

5. Социальная адаптация подростка процесс индивидуальный и социально-педагогическая поддержка призвана обеспечить индивидуальное сопровождение этого процесса.
6. Полноценная реализация социально-педагогической поддержки возможна лишь при условии постоянного самообразования, саморазвития и профессиональной рефлексии педагога

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет нам сделать вывод о взаимосвязи лично ориентированного и *компетентностного подходов*. Лично ориентированная парадигма в современном образовании рассматривается как совокупность теоретических, методологических и иных установок, которыми руководствуются в качестве модели решения проблем образования, признающего уникальность каждого ребенка и индивидуальность его образовательной траектории. Основная функция лично ориентированного образования – обеспечение становления личностных образовательных смыслов по отношению к объектам и знаниям о них.

Исследователи компетентностного подхода (А.Л. Андреев, А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.) отмечают, что он возник как противовес знаниевому подходу, целью которого является формирование знаний, умений, навыков (ЗУН), не способных обеспечить реализацию современных требований к системе образования. Все острее встает потребность в мобильном, динамичном, конструктивном, способном самостоятельно добывать и творчески использовать необходимую информацию, интериоризировать знания человеку. Но современная система образования, построенная на ЗУН, вряд ли способна решить эту проблему. Следовательно, встает задача приведения целей, содержания, методов, организации образовательного процесса в соответствие с социальным заказом

и потребностями общества. Одним из путей решения этой проблемы, на наш взгляд, является компетентностный подход [9, 49, 102, 132].

Суть компетентностного подхода заключается в триаде – «умение действовать, умение быть, умение жить». Компетентностный подход можно рассматривать как средство ориентации образования на личностно-значимые и практико-ориентированные результаты. Это попытка внести личностный смысл в процесс образования, интериоризировать обезличенные знания, умения, навыки, сосредоточиться на результатах образования, под которым понимается индивидуальная способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, исходя из глубоко осознанных, ставших частью когнитивной, личностной сфер знаний об окружающем мире. Это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования.

Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он сосредотачивается на способности использования полученных знаний в решении вопросов разной степени сложности. Это не просто знание, а знание осмысленное, «пропущенное через себя», поднявшее личность на новый уровень понимания, осознания, использования информации. Смысл образования состоит в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в разных сферах и видах деятельности на основе использования социального, творческого опыта решения познавательных, мировоззренческих, коммуникативных, нравственных и иных проблем.

Нам близка позиция А.Л. Андреева, который определяет компетентностный подход как социальную стратегию в сфере образования, а компетентность как интегральную способность решать конкретные вопросы, возникающие в различных сферах

жизни, основанную на определенных личностных характеристиках и умении находить и отбирать нужную информацию [4].

С позиций компетентностного подхода основным результатом образовательной деятельности должно стать формирование ключевых компетентностей. Таким образом, ключевыми понятиями компетентностного подхода являются «компетенция» и «компетентность».

Понятия «компетенция» и «компетентность» имеют разное толкование в разных источниках. Кто-то из исследователей отождествляет эти понятия, но чаще всего компетенция трактуется как круг полномочий, вопросов, совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; а компетентность – как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, как характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности и результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества проблем.

А.В.Хуторской рассматривает компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для эффективной деятельности по отношению к ним. Компетентность, по его мнению, – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Следуя логике А. Хуторского, можно сказать, что компетенция – это



заданное требование, компетентность – состоявшееся личное качество [132].

Г.К. Селевко считает, что понятие «компетенция» применяется для обозначения образовательного результата, выражающегося в подготовленности выпускника, в свободном владении знаниями, умениями, навыками, а также методами, средствами деятельности, позволяющими эффективно реализовывать цели по преобразованию окружающей действительности. Компетентность – интегральное качество личности, проявляющееся в способности и готовности самостоятельно организовывать деятельность, и реализовывать поставленные цели, а также владение человеком соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности. Общая компетентность человека – комплекс когнитивных, отношенческих, деятельностных компонентов [102].

А. С. Белкин отмечает, что компетенция – совокупность социальных функций, которыми обладает человек при реализации социально-значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы. Компетентность – система информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его социальное бытие и способы реализации компетенций, т.е. компетенция – то, чем человек располагает, компетентность – то, чем он владеет [9].

Мы считаем принципиально важной мысль, высказанную В.А. Болотовым и В.В. Сериковым: «Вряд ли ученика можно обучит компетентности. Таковым он может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям. Компетентность предстает как

сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта» [1, с. 12]. Они отмечают, что компетентность является результатом саморазвития индивида, его личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность – «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею собственной значимости» [17, с. 12].

А.В. Баранников, Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова, Л.О. Филатова, анализируя компетентность с позиций педагогики, выделяют следующие характерные черты:

- соединение интеллектуальной и навыковой составляющей;
- мотивационную, этическую, социальную, поведенческую составляющие, результаты обучения, а также ценностные ориентации;
- способность мобилизовать знания, опыт, способы поведения в условиях конкретной ситуации, деятельности;
- идеологию интерпретации содержания образования, формируемого «от результата»;
- формируется в процессе обучения не только в школе, но и под воздействием окружающей среды, в рамках формального и неформального образования.

Е.Ю. Савин, подходя к проблеме с точки зрения психологии, выделяет в компетентности такие характеристики:

- своеобразии строения когнитивной сферы, организации знаний, особенностей принятия решений;
- эффект «накопленного» развития;

- функция уже приобретенного знания;
- легкость использования, обусловленная продолжительной, напряженной и вдумчивой практикой.

По его мнению, ценностные и мотивационно-смысловые образования не могут входить в структуру компетентности, поскольку это свойство интеллекта, но они являются условиями для ее развития [100].

Исследователи компетентностного подхода выделяют разные виды компетентности и определяют их содержание. М.А. Холодная рассматривает интеллектуальную компетентность, под которой она понимает «особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности» [131, с. 300].

Интеллектуальная компетентность характеризуется:

- разнообразием, т.е. множеством разных знаний о разном;
- артикулированностью – четкой выделенностью и, в тоже время, взаимосвязью элементов знания;
- гибкостью – быстрым изменением содержания отдельных элементов знания под влиянием различных факторов;
- быстротой актуализации в данный момент в нужной ситуации;
- возможностью применения в широком спектре ситуации;
- выделенностью наиболее значимых, ключевых элементов;
- категориальным характером, т.е. определяющей ролью теоретико-методологического знания;
- владением методическими знаниями;
- наличием знания о собственном знании.

Отдельно выделяется коммуникативная компетентность, которая определяется, как способность устанавливать и поддерживать необходимые эффективные контакты с другими людьми. Характерными чертами коммуникативной компетентности являются анализ и оценка ситуации,

формирование цели и тактики поведения, реализацию плана или его коррекцию, оценку эффективности.

Для нашего исследования особое значение имеет выделение профессионально-педагогической компетентности, под которой мы понимаем – интегральное качество личности педагога, проявляющееся в способности отбирать и использовать необходимую информацию, самостоятельно организовывать на ее основе педагогическую деятельность и реализовывать поставленные педагогические задачи.

Большой интерес представляет исследование профессионально-педагогической компетенции А.С. Белкина, выделяющего следующие ее виды:

- когнитивную, т.е. профессионально-педагогическую эрудицию;
- психологическую, предполагающую эмоциональную культуру и психологическую зоркость;
- риторическую, под которой понимается профессиональная культура речи;
- профессионально-технологическую;
- профессионально-информационную компетенцию, предполагающую мониторинговую культуру [9]

Н.В. Кузьмина иначе определяет содержание профессионально-педагогической компетентности, которая, по ее мнению, складывается из:

- специальной и профессиональной компетентности в области преподаваемой дисциплины;
- методической компетентности, предполагающей владение способами формирования знаний, умений у учащихся;
- социально-психологической, состоящей из знаний и умений в области эффективного общения;

- дифференциально-психологической, предполагающей ориентацию в области мотивов, способностей, направленности учащегося;
- аутопсихологической, т.е. рефлексия достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

М.И. Лукьянова выделяет психолого-педагогическую компетентность, по которой она понимает совокупность определенных качеств личности, обусловленных высоким уровнем ее психолого-педагогической подготовленности, что в результате обеспечивает высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности и проявляется в согласованности знаний, практических умений, реального поведения, демонстрируемых в процессе педагогического взаимодействия [63, с. 11].

Она предлагает следующую структуру психолого-педагогической компетентности:

- психолого-педагогическая грамотность, предполагающая знание возрастных и индивидуальных особенностей освоения учебного материала; особенностей учебно-познавательной и коммуникативной деятельности в группе и индивидуально, закономерностей общения; собственных индивидуальных особенностей, специфики своей деятельности;
- психолого-педагогические умения, т.е. умение педагога самостоятельно решать проблемы личностного развития ребенка;
- профессионально значимые личностные качества, связанные системой ценностей и объединяющие самосознание, мотивационную и эмоциональные сферы личности, проявляющиеся посредством коммуникативного процесса, характеристиками которого являются рефлексивность, гибкость, эмпатия.

Анализ различных точек зрения по проблеме исследования показал, что с позиции компетентностного подхода цели и задачи общего образования становятся удивительно близкими к целям и задачам дополнительного образования. На первый план выходят:

1. практическая подготовка свободного, самостоятельного, творческого, профессионально ориентированного гражданина, способного решать социальные, экологические, культурные и иные проблемы современной жизни;
  2. развитие и реализация интеллектуального потенциала, творческих способностей личности ребенка, формирование интереса и мотивации к творческой и исследовательской деятельности в конкретной сфере науки, техники, культуры, производства;
  3. умение определять цели и соответствующие им методы познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, организовывать собственную деятельность и анализировать ее результаты;
  4. ориентация в мире духовных ценностей, определение нравственных приоритетов;
  5. способность решать проблемы профессионального выбора;
- включение в социально полезную деятельность, адаптация к жизни в обществе, самореализация.

По нашему мнению, компетентностный подход требует пересмотра традиционных для общеобразовательной школы отношений педагога и ребенка. Ученик при таком подходе к образованию нацелен на решение значимых практико-ориентированных проблем, поэтому мотивирован на познание и творчество. Он сам отвечает за собственный образовательный путь и его результат. Педагог в этой ситуации выступает как организатор, помощник, консультант, при этом успешность его

деятельности зависит от профессиональной рефлексии и саморазвития.

Возвращаясь к специфике дополнительного образования детей, хотелось бы отметить, что педагог дополнительного образования практически всегда начинает работать с ребенком в условиях неопределенности, поскольку его работа связана с изучением потребностей, интересов, возможностей, способностей ребенка и отсутствием образовательных нормативов и стандартов. Эффективность его деятельности напрямую зависит от компетентности.

Ребенок, приходя свободно и добровольно в учреждение дополнительного образования, нацелен на удовлетворение собственных познавательных и творческих потребностей. Неформальность обстановки образовательного процесса, общения с педагогом и сверстниками, потребность разобраться в жизни и себе, особая среда дополнительного образования придают особый личностный смысл тем знаниям и умениям, которые ребенок приобретает. На основании многолетних исследований системы дополнительного образования мы утверждаем, что компетентностный подход новый для общеобразовательной школы, является достаточно давней, к сожалению мало изученной, практикой дополнительного образования.

Анализ профессионально-педагогической компетентности позволил нам определиться с сущностью и структурой компетентности педагога дополнительного образования. Мы рассматриваем компетентность педагога дополнительного образования как вид профессионально-педагогической компетентности, обусловленный спецификой системы дополнительного образования детей. Структура компетентности педагога дополнительного образования, по нашему мнению такова:

- специальная и профессиональная компетентности в области педагогики, сферы научного знания и предметной деятельности, которой он занимается, профессиональной этики, риторики;
- психологическая компетентность, предполагающая знание возрастных и индивидуальных особенностей развития личности ребенка; особенностей развития мотивации познавательной, творческой и коммуникативной деятельности; закономерностей эффективного общения; основ диагностики личности; собственных личностных особенностей;
- методическая компетентность, в основе которой владение способами организации вариативного образования (умение разрабатывать образовательные программы, в том числе и индивидуальные, определять формы, методы, приемы образовательного процесса, формировать знания, умения и т.п.);
- профессионально значимые личностные качества, такие как рефлексивность, гибкость, эмпатия, ответственность, оптимизм, доброжелательность, в основе которых система ценностей, потребность в самоактуализации, мотивационная и эмоциональная сферы личности.

Встает вопрос об определении критериев компетентности педагога дополнительного образования, к которым мы относим направленность на ученика как главную ценность педагогической деятельности и самоактуализацию педагога – постоянную потребность в самопознании, самоизменении, поиске способов совершенствования своей деятельности в соответствии с изменением личности ребенка.

С позиции нашего исследования компетентностный подход к социально-педагогической поддержке адаптации подростков в дополнительном образовании опирается на:



1. Помощь в адаптации подростков в учреждении дополнительного образовании возможна при условии профессионально-педагогической компетентности педагога в вопросах социально-педагогической поддержки и социальной адаптации.
2. Вариативность образования, субъект-субъектные отношения педагога и ребенка, создание развивающей среды и ситуации успеха как организационно-педагогические условия деятельности дополнительного образования детей основаны на профессионально-педагогической компетентности.
3. Работа по реализации социально-педагогической поддержки посредством стимулирования процессов самопознания, самообразования, саморазвития подростков обеспечивается психологической компетентностью педагога, в основе которой изучение личности подростка и определении индивидуальных методов и форм работы с ним.
4. Существенным элементом профессионально-педагогической компетентности педагога является постоянное самообразование, саморазвитие и профессиональная рефлексия педагога.
5. Профессионально-педагогическая компетентность – условие компетентности воспитанника учреждения дополнительного образования.
6. Компетентным подросток может стать лишь сам, изучив и апробировав разнообразное знание, выбрав то, которое в наибольшей степени соответствуют его индивидуальности, жизненным, нравственным, профессиональным ориентациям. Компетентность – синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта ребенка, приобретаемого в процессе образования, общения.

### **3.2. Основные положения концепции социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования**

Социальный заказ, отраженный в Законе Российской Федерации «Об образовании», «Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года», ориентирует систему образования на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, на формирование человека-гражданина, интегрированного в общество. Государственные документы в области образования нацеливают педагогов на обеспечение необходимых условий для создания среды, способствующей развитию мотивации самообразования, включению в социально полезную деятельность, самореализации, адаптации к жизни в обществе, формированию толерантного сознания через организацию досуга и занятости. Учреждения дополнительного образования занимают особое место в решении этих проблем, поскольку социально-педагогическая адаптация является одной из основных функций дополнительного образования, а социально-педагогическая поддержка – теоретическим основанием его деятельности, своеобразной педагогической технологией.

**Целью** разработанной нами концепции является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования.

**Задачи** создания концепции:

1. Уточнение содержания социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования.

2. Обеспечение профессиональной компетентности педагога дополнительного образования.
3. Реализация теоретических знаний в практической деятельности учреждения дополнительного образования.

Источниками, позволившими сформулировать социальный заказ для разработки концепции социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования, послужили законы РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года».

*Основными источниками создания концепции* являются:

- социальный заказ общества, сформулированный в нормативных документах и выраженный в существующих потребностях общества и отдельной личности;
- международный и отечественный педагогический опыт, его традиции и тенденции развития;
- теоретические концепции, фиксирующие современный уровень развития идей социальной адаптации и социально-педагогической поддержки;
- практический опыт социальной адаптации и социально-педагогической поддержки личности в условиях учреждения дополнительного образования;
- результаты проведенного исследования социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования.

Концепция социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования опирается на фундаментальные теории современной общей педагогики. В частности, при создании концепции были использованы теории педагогических систем, целостного педагогического процесса,

педагогической поддержки, теории, раскрывающие психолого-педагогические механизмы развития личности, концепции личностно-ориентированного образования и др.

### ***Основные понятия концепции.***

*Социальная адаптация* – вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в процессе которого согласовываются требования и ожидания его участников. В общественной жизни социальная адаптация выступает фактором оптимизации в регуляции общения, условием и предпосылкой эффективности человеческой деятельности, самоактуализации и самореализации личности.

*Социально-педагогическая адаптация* – вид социально-культурной адаптации, под которой понимается взаимодействие педагога и ребенка в процессе образования, результатом чего является освоение социальных ценностей, норм, установок социальной жизни, познания социальных ролей, развития личностного потенциала ребенка и педагога.

*Индивидуализация* – процесс порождения и рефлексии индивидом собственного опыта, в котором он признает себя в качестве субъекта, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты своей деятельности. Это саморазвитие и самореализация человека в качестве субъекта собственной жизнедеятельности.

*Педагогическая поддержка* – деятельность педагога по оказанию помощи детям в решении их индивидуальных проблем в области обучения, общения, творчества, здоровья, досуга.

*Социально-педагогическая поддержка* ребенка – социокультурный процесс развития индивидуальности ребенка, осуществляемый педагогом и опосредованный педагогическими условиями системы дополнительного образования. Социально-

педагогическая поддержка обладает особым диапазоном возможностей для индивидуального восприятия социальных ценностей, норм, установок социальной жизни, познания социальных ролей, развития личностного потенциала ребенка в процессе образования, что оптимизирует процесс социальной адаптации. Социально-педагогическая поддержка наиболее эффективна в подростковом возрасте, когда воспитательное воздействие педагогов снижается, начинают складываться механизмы самовоспитания, ребенок стремится сам устанавливать границы собственной свободы и ответственности, приобретает социальный опыт.

*Выбор* – осуществление человеком или группой возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности.

Важнейшими составляющими концепции являются ключевые положения, представленные закономерностями и принципами социально-педагогической поддержки и содержательно-смысловое наполнение концепции, представленное основными компонентами социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования детей.

***Закономерности социально-педагогической поддержки.*** Мы разделяем точку зрения, рассматривающую педагогическую закономерность как объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса [53, с.42]. На социально-педагогическую поддержку действуют общие закономерности образования. Ее эффективность зависит от соответствия цели и способов деятельности, помогающих эту цель достигнуть; от соответствия социально-педагогической поддержки социальной практике; от активности его участников в педагогическом

взаимодействии; от характера взаимоотношений между воспитанниками и др. Но наряду с общими закономерностями действуют и закономерности социально-педагогической поддержки в дополнительном образовании.

Мы считаем, что можно выделить внешние и внутренние закономерности социально-педагогической поддержки. Внешние закономерности вскрывают зависимость содержания социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования от общественных процессов и условий, таких как социально-экономическая ситуация, потребность государства в типе и характере образования, уровень культуры общества и т.п. Внутренние закономерности раскрывают связи между отдельными компонентами социально-педагогической поддержки.

*Внешние закономерности:*

1. Содержание социально-педагогической поддержки определяется наличествующим состоянием общества и системы образования и возникающим в связи с этим социальным заказом к дополнительному образованию.

2. Эффективность социально-педагогической поддержки зависит от настоящего, а не декларируемого отношения к ценностям демократии и гуманизма, степени восприятия этих ценностей педагогическим сообществом, уровня педагогической культуры общества, способности уважать честь и достоинство, воспринимать ребенка как самостоятельную личность.

3. Процессы самоопределения, самореализации, саморазвития личности активизируются в подростковом возрасте, в периоды социально-экономических кризисов, в ситуациях выбора, в том числе, спроектированных педагогом.

4. Гетерохронность (неравномерность) развития личности проявляется в отсутствии видимых результатов педагогического воздействия в определенные периоды.

*Внутренние закономерности:*

1. Эффективность социально-педагогической поддержки зависит от согласованных позиций педагогов, методистов, администрации в создании развивающей среды учреждения, развитии вариативного образования.

2. Социально-педагогическая поддержка связана с типом ценностей, принятых педагогом, его профессиональной компетентностью, уровнем развития профессионально-личностных качеств.

3. Процесс социально-педагогической поддержки адаптации ребенка индивидуален и зависит от готовности и желания ребенка принять помощь педагога и учреждения дополнительного образования в разрешении своих проблем.

Теоретический базис концепции вместе с закономерностями составляют **принципы социально-педагогической поддержки**. Принципы, как правило, определяются закономерностями. Принципы педагогического процесса трактуются как «исходные положения, определяющие содержание, формы, методы, средства и характер взаимодействия в педагогическом процессе; руководящие идеи, нормативные требования к его организации и проведению» [53, с.120]; «основополагающие требования, которыми руководствуются при организации процесса обучения и воспитания» [81, с.159].

Исходя из такого понимания педагогических принципов, при выявлении принципов социально-педагогической поддержки, мы опирались на следующие критерии:

- объективность, т.е. выявление их на основе объективно существующих педагогических закономерностей;

- ориентированность, т.е. направленность на разрешение определенных педагогических противоречий и задач;
- системность (системообразующий фактор, предъявляющий определенные требования ко всем компонентам педагогической системы, подчиняющий функционирование и развитие системы в целом);
- дополнительность – дополнение принципов друг другом, не заменяя и не перекрывая их.

Дополнительное образование, являясь частью системы общего образования, в деятельности своей базируется на общих принципах обучения и воспитания (научности, сознательности и активности, связи теории с практикой, доступности, систематичности и последовательности, природосообразности, культуросообразности, опоре на положительное и т.д.). Но кроме общих принципов образования можно выделить особенно значимые для дополнительного образования, к которым относятся принципы гуманизма, демократизма, свободосообразности.

Значимым для всей системы образования, но особенно для дополнительного, является *принцип гуманности*, т.е. обеспечение приоритета общечеловеческих ценностей, свободного развития личности и признания ребенка высшей ценностью образования.

*Принцип демократизации* в дополнительном образовании предполагает самостоятельность образовательного учреждения и педагогов в выборе цели, содержания, организации, технологий и методов работы, право педагогов на творчество, свободу выбора ребенком собственного образовательного пути, возможность для всех субъектов образовательного процесса принимать участие в управлении учреждением.

Исследование проблем социально-педагогической поддержки, привело нас к выводу о фундаментальности *принципа свободосообразности* (М.Н. Дудина) для дополнительного



образования детей. Поскольку этот принцип новый для нашего образования остановимся на нем подробнее.

Свободу принято рассматривать как осознанную необходимость, ответственный выбор человека, способность к активной деятельности в соответствии со своими желаниями. Свобода, безусловно, понятие относительное, поскольку человек не волен выбирать объективную реальность существования (среду), кроме этого он имеет внутренние ограничители свободы в виде нравственности, собственной системы ценностей, социальных норм, правил, интериоризированных им в процессе личностного развития. Свобода личности – это одно из основных средств формирования ответственности, духовно-нравственного самоопределения, т.е. делая свободный выбор, человек несет всю полноту ответственности за его последствия.

Образование как социальный институт формирует у ребенка модель мира, в том числе и социального. Без преувеличения можно сказать, что судьба общества зависит от того, какую модель мира воспримет будущее поколение. Воспитание свободной, ответственной, обладающей собственным достоинством и уважающей права других людей личности становится гарантом сохранения и развития человечества. Общая тенденция демократизации и гуманизации образования направлена на формирование свободной личности, ориентированной на общечеловеческие ценности, поэтому цель гуманной педагогики – научить ребенка делать осознанные выборы в своей жизни.

Принцип свободосообразности, как считает М.Н. Дудина, должен реализовываться в единстве с принципом природосообразности и культуросообразности. Но это не механическое добавление, а синергетическое объединение. М.Н.Дудина пишет о том, что классические принципы педагогики

(природосообразности и культуросообразности) «не гарантируют свободы, не обеспечивают этизацию образовательно-воспитательного пространства и демократизацию общества, освоение гуманистического идеала», «только в триединстве природосообразности, культуросообразности и свободосообразности изначально можно предположить отношение к ребенку как к многоликому человеку, сложному субъекту, обладающему природной спонтанностью, креативностью, способностью к активному проявлению себя (самоактуализации), поиску идентичности». Синергетическое единство этих принципов позволяет ребенку выбирать «свою линию жизненного развития, обусловленную его природой и культурой». Цель педагога – развитие того уникального, единичного, что есть в каждом ребенке, т.е. в педагогической поддержке [43, с.8-9].

Поскольку свободный выбор ребенка является сущностной характеристикой дополнительного образования и в основе его лежит удовлетворение познавательных, творческих, коммуникативных интересов и потребностей ребенка, мы считаем особенно важным выделение этого принципа как основного для системы дополнительного образования детей.

К специфическим принципам социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании мы относим принцип самоактуализации, диалогичности, выбора комплементарности, обратной связи.

*Принцип самоактуализации* предполагает в социально-педагогической поддержке ориентацию на развитие потребности ребенка в актуализации своих интеллектуальных, творческих, коммуникативных способностей. Актуализация этих способностей создает предпосылки для успешной адаптации ребенка в обществе.

*Принцип диалогичности*, в основе которого лежат субъект-субъектные отношения педагога и ребенка, создает оптимальные предпосылки для эффективного общения равных, принимающих, уважающих друг друга, умеющих слушать и воспринимать чужую точку зрения и адекватно на нее реагировать собеседников. Такое общение делает максимально продуктивными процессы образования и адаптации, поскольку стимулирует познавательную и творческую активность ребенка, убирая барьеры непонимания, страха, неверного восприятия информации. Принцип диалогичности в социально-педагогической поддержке базируется на принципах педагогической поддержки, сформулированных О.С. Газманом: самореализация педагогов – в творческой самореализации ребенка; всегда принимай ребенка таким, какой он есть; дети – носители грядущей культуры; соизмеряй свою культуру с культурой растущего человека; воспитание – диалог культур; доверяя не проверяй, признавай право на ошибку и не суди за нее; умеи признать свою ошибку; защищая ребенка, учи его защищаться.

*Принцип выбора*, т.е. возможность ребенка выбирать свой образовательный и жизненный путь, систему ценностей, содержание и способы получения знаний, наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности, без чего невозможно развитие индивидуальности и самоактуализация личности.

*Принцип индивидуальности* предполагает создание условий для развития индивидуальности ребенка и педагога посредством развивающей образовательной среды, демократического и толерантного уклада жизни, подлинно вариативной организации процесса образования, атмосферы подлинного уважения к личности, сопереживания, сочувствия друг другу. Относительно проблемы адаптации, хотелось бы еще раз акцентировать

внимание на индивидуальности адаптационных процессов и подчеркнуть мысль о необходимости формировании индивидуального стиля жизни, общения, адаптации к социальной среде.

*Принцип комплементарности* подразумевает двойственность и противоречивость явлений мира. Взаимодействие и взаимное дополнение несовместимостей, с одной стороны, усложняют восприятие и исследование, с другой, позволяют осознать сущность сложных явлений. Применительно к нашей работе, речь идет о соотношении индивидуализации и социализации, индивидуальности и общности. Соотношение это удивительно верно, на наш взгляд, раскрывает философ магдебургской школы Пауль Наторп, который отмечает, что индивидуальное сознание невозможно без противопоставления и в то же время положительного соотношения с другим сознанием, индивидуальность возникает, развивается, в общности и осознает себя при сравнении с другими. Мы становимся индивидуальностями, социализируясь.

*Принцип обратной связи* в социально-педагогической поддержке имеет особое значение, ведь без постоянного анализа обратной информации, поступающей от ребенка, проектирование последующих действий педагога, невозможно. Под обратной связью в нашем исследовании мы понимаем влияние результатов деятельности субъекта (объекта, системы) на последующее функционирование взаимодействующего с ним субъекта (объекта, системы). Обратная связь подразумевает организацию мониторинга социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования.

*Содержание* концепции представлено системой социально-педагогической поддержки, которая рассматривается нами как единство целевого, содержательного, мотивационно-ценностного,

деятельностного, оценочно-результативного компонентов. В качестве системообразующих связей выступают цель и задачи социально-педагогической поддержки. Главным субъектом системы социально-педагогической поддержки выступает ребенок (подросткового возраста), занимающийся в учреждении дополнительного образования, специфика которого описана нами во второй главе.

**Целевой компонент** представлен определением общих целей социально-педагогической поддержки адаптации подростка в условиях дополнительного образования. При проектировании целевого компонента мы исходили из задач, поставленных нормативными документами. Цель социально-педагогической поддержки – помочь молодому человеку адаптироваться в обществе через осознание и развитие свой индивидуальности и самореализацию. Задачи социально-педагогической поддержки: а). формирование знания подростка о особенностях личности, способностях, возможностях, способах реализации своего потенциала; общечеловеческих ценностях; критического мышления; адекватной самооценки; б). развитие мотивации к познанию и творчеству; потребности в самоактуализации; коммуникативных способностей; в). включение в значимую деятельность в сферах обучения, общения, творчества, досуга, здоровья и помощь в самореализации подростка в этой деятельности; г). самоактуализация и самореализация педагога в профессиональной деятельности.

**Содержательный компонент** системы мы разрабатывали, учитывая предшествующий опыт (О.С. Газман, Е.Б. Евладова, Р.А. Литвак, Н.Н. Мельникова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.) и положили в его основу знание фундаментальных идей, основных теорий, категорий, понятий и фактов о социально-

педагогической поддержке адаптации подростков в условиях дополнительного образования.

Содержательный компонент системы социально-педагогической поддержки адаптации подростков в дополнительном образовании представлен предметным, профессионально-педагогическим и институциональным блоками.

В *предметном блоке* разработано содержание адаптации разных категорий подростков посредством социально-педагогической поддержки, основанное на формировании знания подростка об особенностях личности, способностях, возможностях, способах реализации своего потенциала, общечеловеческих ценностей, критического мышления, адекватной самооценки, а также развитии коммуникативных способностей в образовательном процессе учреждения дополнительного образования.

*Профессионально-педагогический блок* включает обоснование требований к профессиональной компетентности и программу повышения квалификации педагогов дополнительного образования детей, занимающихся социально-педагогической поддержкой адаптации подростков. Программа предполагает освоение педагогами навыков диагностики личности и состояний ребенка; эффективного общения, личностного роста ребенка посредством социально-психологических тренингов; самостоятельной разработки индивидуальных и групповых образовательных программ на основе интересов и потребностей подростков; оценку эффективности форм и методов образовательного процесса; профессиональной саморефлексии.

*Институциональный блок* предполагает создание в учреждении дополнительного образования детей творческой развивающей среды, способствующей самоактуализации и самореализации ребенка и педагога. Реализуется это через

создание в учреждении *педагогических условий* социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования детей.

Первое педагогическое условие – *субъект-субъектные отношения*, предполагающие взаимодействие педагога и ребенка на основе уважения чести, достоинства, интересов и потребностей личности, равноправных, партнерских отношений.

Второе педагогическое условие – *вариативность образования*, то есть возможность образования поискового, представляющего ребенку выбор содержания, предмета, форм образования, педагога, формирующего у ребенка такую картину мира, которая обеспечивает ориентацию личности в любых жизненных ситуациях, стимулирующего процесс саморазвития.

Третье педагогическое условие – *создание многоуровневой развивающей социокультурной, психолого-педагогической среды*. В основу функционирования многоуровневой психолого-педагогической и социокультурной среды положена идея учреждений дополнительного образования как системы развивающих сред, призванных обеспечить оптимальные условия для реализации интеллектуальных, творческих, личностных способностей каждого ребенка. Многоуровневый подход к деятельности позволяет выстроить непрерывные связи образования: от уровня формирования интереса детей к избранному виду деятельности до уровня профессионально-ориентированной индивидуальной работы по формированию творческой самостоятельности.

Четвертое педагогическое условие – *создание ситуации выбора и успеха для каждого ребенка* возможно лишь при реализации всего, о чем говорилось ранее: вариативности образования, субъект-субъектных отношений педагога и ребенка,

наличия многоуровневой психолого-педагогической, социально-культурной среды.

*Деятельностный компонент* содержит различные формы деятельности: учебно-познавательную, исследовательскую, творческую, общение. Выбор деятельности зависит от интересов, потребностей ребенка и поставленных целей социально-педагогической поддержки. В процессе учебно-познавательной деятельности происходит знакомство с предметной сферой, общечеловеческими ценностями, создаются условия для их осмысления. Исследовательская деятельность позволяет самостоятельно находить, оценивать знания, вырабатывать личностное отношение к ним. Творческая деятельность имеет особое значение для формирования индивидуальности, поскольку помогает ребенку, осознавая себя, создавать новое в любых сферах деятельности. Общение учит ребенка понимать, слушать и слышать других людей (взрослых и сверстников), осваивать вербальные и невербальные способы общения, осознавать право каждого на собственную точку зрения.

Основным средством реализации деятельностного компонента в учреждении дополнительного образования является активное включение ребенка в учебное, игровое, правовое пространства, пространство общения, труда, творчества, и социальной практики; демократический и толерантный уклад жизни учреждения дополнительного образования, при котором правила жизни детского и взрослого сообщества определяются общим согласием, уважительным отношением к другим взглядам, позициям. Способами адаптации через социально-педагогическую поддержку являются освоение образовательных программ, участие в учебной и научно-исследовательской работе, экспедициях, самоуправление в учреждении дополнительного образования, акциях и т.п.



**Мотивационно-ценностный компонент** реализуется в деятельности в ситуации свободного выбора. Ценности отражают личностно переживаемые отношения ребенка и педагога к окружающему миру. Потребности, мотивы, склонности, убеждения, принципы есть различные аспекты отношения человека к природе, социуму, себе. Они и становятся предметом педагогического воздействия в форме социально-педагогической поддержки. Важным типом ценностных отношений является отношение к себе. Без возникновения мотивационно-ценностных отношений невозможно осознание личностью своей природы, самоактуализация и самореализация. Ценностные отношения педагога и ребенка позволяют выстраивать их, как отношения равноправных, уважаемых и уважающих интересы, позицию и точку зрения друг друга, что и составляет существенный аспект социально-педагогической поддержки. Поэтому развитие ценностных ориентаций педагога и ребенка – важный момент социально-педагогической поддержки. Реализуется он через технологии социального проектирования, педагогических мастерских, развития критического мышления и т.п.

**Оценочно-результативный компонент** позволяет определить программу исследования критериев и уровней социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования, а также стратегию и тактику работы, дифференцированно подойти к педагогам и детям, обеспечить реализацию индивидуального подхода. Результатом социально-педагогической поддержки можно считать социальную, коммуникативную, интеллектуальную компетентность ребенка и профессионально компетентность педагога дополнительного образования.

### Выводы по 3 главе

Теоретико-методологической основой разработки концепции социально-педагогической адаптации подростков в условиях дополнительного образования детей выступают системно-синергетический подход как общенаучная основа исследования, личностно-ориентированный как теоретико-методологическая стратегия и компетентностный подход – практико-ориентированная тактика.

Целью концепции социально-педагогической поддержки адаптации подростков, основными источниками создания которой стали социальный заказ общества, теоретические концепции, педагогическая практика, результаты исследования, является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования.

Важнейшими составляющими концепции являются ключевые положения, представленные закономерностями и принципами социально-педагогической поддержки. Мы выделяем внешние и внутренние закономерности социально-педагогической поддержки. Внешние закономерности вскрывают зависимость содержания социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования от общественных процессов и условий, таких как социально-экономическая ситуация, потребность государства в типе и характере образования, уровень культуры общества и т.п. Внутренние закономерности раскрывают связи между отдельными компонентами социально-педагогической поддержки.

Особенно значимыми для дополнительного образования мы считаем принципы гуманизма, свободосообразности, демократизма, К специфическим принципам социально-

педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании мы относим принцип самоактуализации, диалогичности, выбора комплементарности, обратной связи.

Содержание концепции представлено системой социально-педагогической поддержки, которая рассматривается нами как единство целевого, содержательного, мотивационно-ценностного, деятельностного, оценочно-результативного компонентов. В качестве системообразующих связей выступают цель и задачи социально-педагогической поддержки. Главным субъектом системы социально-педагогической поддержки выступает подросток, занимающийся в учреждении дополнительного образования.

## **ГЛАВА 4. ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **4.1. Диагностика процесса социальной адаптации**

Под социально-педагогической адаптацией мы понимаем взаимодействие педагога и ребенка в процессе образования, результатом которого является освоение социальных ценностей, норм, познания многообразных социальных ролей, развития личностного потенциала ребенка, способствующее активному включению в социальную среду. На наш взгляд, педагогический аспект проблемы состоит в поддержке и помощи педагога в процессе адаптации ребенка. В образовательном учреждении создание детского коллектива, роль и место ребенка в нем, степень его самореализации, психологически комфортная обстановка во многом предопределяются педагогом. Педагогический аспект критериев адаптированности состоит педагогической поддержке комфортности, включенности ребенка в детский коллектив и успешности его деятельности.

Проблема социальной адаптации является одной из наиболее трудных и малоизученных в психологии и педагогике, поэтому диагностика процесса социальной адаптации представляет определенную сложность. Наверное, невозможно выделить какую то одну комплексную методику, с помощью которой можно было изучать этот процесс.

При диагностике адаптированности личности учитываются внутренний и внешний критерии. Внешний критерий определяется по успешности деятельности ребенка, к которой могут относиться успеваемость, физическая подготовленность, результаты предметной деятельности, результаты тестов

достижений, общее отношение к ребенку со стороны сверстников и педагогов. В дополнительном образовании – это успешность выступления в спортивных соревнованиях, художественных конкурсах (бальные танцы, вокал, изобразительное и прикладное искусство, техническое творчество), конференциях по результатам научно-исследовательской деятельности, находки в краеведческих историко-экологических экспедициях, принятие коллективом сверстников, признание со стороны педагога и т.п.

Диагностируется внешний критерий с помощью анализа документов, к которым относятся журналы, аналитические записки, образовательные программы, планы педагогов, рефераты, тетради, коллекции, гербарии, собранные детьми, аудио- и видео- записи соревнований, концертов, иных выступлений детей и т.п. Кроме этого можно использовать метод наблюдения, которое мы проводим по следующей схеме [113]:

#### Карта наблюдений

1. Ключевая проблема и задачи наблюдения.
2. Описание пространственной среды наблюдения.
3. Характеристика людей (воспитанники, педагоги, родители и т.п.), участвующих в происходящих событиях (занятия, мероприятия, явления и т.п.).
4. Вид деятельности, осуществляемый наблюдаемым.
5. Отдельные действия, совершаемые людьми (воспитанники, педагоги, родители и т.п.).
6. Временные рамки происходящего.
7. Цели наблюдаемых.
8. Ощущаемые и выражаемые чувства и эмоции наблюдаемых, проявляемые в следующих параметрах:

#### А. Адекватность речевых характеристик:

- Молчание;
- Перебивание;
- Культура речи;
- Соответствие содержания эмоциональному выражению;
- Парафраз;
- Другие реакции,

#### Б. Адекватность невербальных проявлений чувств:

- Контакт глазами;
- Излишний контакт глазами или отсутствие его в нужный момент;
- Тактильный контакт;
- Использование жестов, мимики.

#### В. Адекватность невербальных проявлений чувств:

- Контакт глазами;
- Излишний контакт глазами или отсутствие его в нужный момент;
- Тактильный контакт;
- Использование жестов, мимики.

#### Г. Создание ситуации сотрудничества:

- Поддержка;
- Оценка действий.

Показатели внешней адаптированности могут изучаться также через определение эмоционально-психологических отношений и статуса ребенка в группе, определяемого посредством социометрии. Социометрия предполагает выборы тестируемым наиболее и наименее предпочитаемых людей в группе посредством вопросов типа: «Если бы у тебя была возможность пригласить кого-либо из учащихся своего класса на день рождения, кого бы ты пригласил?». После чего вычисляется социометрический статус каждого, определяемый по формуле: С

=  $M(n - 1)$ . С – социометрический статус, М – общее число полученных испытуемым положительных выборов (сумма отрицательных выборов вычитается из суммы положительных), n – число испытуемых. В зависимости от количества полученных положительных выборов, все испытуемые делятся на пять статусных групп: «звезды», «предпочитаемые», «принятые», «непринятые», «отвергнутые». Попадание в ту или иную статусную группу свидетельствует о «успешности» или «неуспешности» личности в группе, и, следовательно, об уровне внешней адаптированности [27].

Внутренний критерий адаптированности определяется через психологическое благополучие, состояние субъективной удовлетворенности, социальное самочувствие, отсутствие напряжения и тревоги. Одним из эмпирических показателей адаптированности по внутреннему критерию является субъективная оценка личностью своего состояния, в психологии оно определяется через показатели комфортности и включенности. О комфортном самочувствии говорит то, до какой степени человек удовлетворён общением с членами группы, считает их доброжелательными по отношению к нему. Состояние некомфортности означает, что человек чувствует себя плохо в социальной группе, неуверен в доброжелательном к нему отношении, неудовлетворён общением. Включённость предполагает активное участие человека в жизни коллектива, принятие ценностей и интересов группы, ощущение своей значимости для группы. Низкая включенность означает внутреннюю отстранённость от группы, чувство одиночества, испытываемое человеком. Оценить ее можно с помощью следующего теста:

Оцените, насколько верны следующие высказывания по отношению к \_\_\_\_\_ с помощью семибалльной шкалы:

нет, это не так, абсолютно не согласен 1 2 3 4 5 6 7 да, это так, абсолютно согласен

1. Я чувствую, что я нужен (нужна) \_\_\_\_\_
2. Я не знаю где применить свои силы в \_\_\_\_\_
3. То, что я умею и люблю делать, совсем не нужно \_\_\_\_\_
4. Моя жизнь часто скучна в \_\_\_\_\_
5. У меня есть свои обязанности (своё дело), с которыми я хорошо справляюсь в \_\_\_\_\_
6. Мне не с кем поговорить в \_\_\_\_\_
7. Те, кто меня окружает в моей \_\_\_\_\_, не разделяют мои интересы и идеи.
8. Я чувствую себя изолированным от других в \_\_\_\_\_
9. В моей \_\_\_\_\_ люди вокруг меня, но не со мной.
10. Я знаю, чем живёт моя \_\_\_\_\_, и мне это интересно.

Примечание: на место пробелов помещается название социальной группы, по отношению к которой измеряется ощущение «включённости»; например, «Я не знаю где применить свои силы в школе» [68].

Одним из показателей внутренней адаптированности личности является уровень тревожности, которая может определяться «Интегративным тестом тревожности» (ИТТ) (А.П. Бизюк, Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, СПб, 1997.)

Задача испытуемого отметить, как часто он испытывает ниже перечисленные эмоциональные состояния на протяжении последнего времени:

#### Интегративный тест тревожности

	Почти никогда	Редко	Часто	Почти все время
1. Я нахожусь в напряжении				
2. Я расстроен				



3. Я тревожусь о будущем				
4. Я нервничаю				
5. Я озабочен				
6. Я возбужден				
7. Я ощущаю непонятную угрозу				
8. Я быстро устаю				
9. Я не уверен в себе				
10. Я избегаю любых конфликтов				
11. Я легко прихожу в замешательство				
12. Я ощущаю свою бесполезность				
13. Я плохо сплю				
14. Я ощущаю себя утомленным				
15. я эмоционально чувствителен				

По результатам теста определяется уровень тревожности (очень высокий, высокий, средний, низкий, очень низкий), который косвенно позволяет судить об уровне адаптированности личности.

Одним из тестов, используемых при исследовании личности и (как мы считаем) внутреннего критерия адаптированности может быть самоактуализационный тест САТ (Э. Шостром) в интерпритации Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинской М.В. Этот тест мы использовали при исследовании процесса социальной адаптации в условиях коммерческой школы для старшеклассников Дворца пионеров и школьников г. Челябинска. САТ измеряет самоактуализацию по двум базовым и ряду дополнительных шкал. Базовые шкалы – это шкала компетенции во времени и шкала поддержки. Дополнительные шкалы – ценностных ориентаций, гибкости поведения, сензитивности к себе, спонтанности, самоуважения, самопринятия, представлений о природе человека,

синергии, принятия агрессии, контактности, познавательных потребностей, креативности [30].

Уровень адаптированности определяется через:

1. Степень развития способности обобщать, анализировать информацию, адекватно оценивать ситуацию, которую можно определять по следующим параметрам: компетентность во времени, т.е. способность личности жить настоящим; синергия, т.е. способность к целостному восприятию мира; познавательные потребности, определяющие степень выраженности у личности стремления к приобретению знаний.

2. Степень сформированности социального опыта общения, зависящая от уровня развития коммуникативных способностей. Параметрами для определения этого критерия могут служить: независимость ценностей и поведения субъекта от воздействия извне (внутренняя-внешняя поддержка); гибкость личности в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию; сензитивность, определяющая степень ощущения и рефлексии человеком своих потребностей и чувств; контактность, характеризующая способность человека к установлению глубоких и эмоционально-насыщенных контактов с другими людьми.

3. Уровень самооценки, степень сформированности которой можно определять с помощью: самоуважения, т.е. способности субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера; самопринятия, т.е. принятия человеком себя вне зависимости от своих достоинств и недостатков; представления о природе человека, т.е. склонности человека воспринимать природу человека как отрицательную или положительную; принятия агрессии, т.е. степени восприятия агрессии и гнева как естественного проявления человеческой природы.

4. Уровень креативности, который определяется; количеством идей, которые генерирует ребенок; способностью порождать идеи, отстающие друг от друга достаточно далеко; чувствительностью, сензитивностью к новым проблемам; новизной, оригинальностью идей, продуктов творческой деятельности; тщательностью разработки идей, продуктов творческой деятельности, способностью сделать идеи реализуемыми.

Самоактуализационный тест состоит из 126 пунктов, каждый из которых включает два суждения ценностного или поведенческого характера. Суждения не обязательно являются строго альтернативными. Испытуемому предлагается выбрать то из них, которое в большей степени соответствует его представлениям или привычному способу поведения.

Стандартизация теста показала, что высокий уровень соответствует 55-65 баллам, средний или нормальный – 45-54 баллам, низкий – 35-44 баллам.

Показатели более 65 баллов Э. Шостром назвал «псевдосамоактуализацией», что свидетельствует о сильном влиянии на результат фактора социальной желательности или о намерении испытуемых выглядеть в наиболее благоприятном свете.

Шкальные оценки в 40-45 баллов и ниже говорят о существенных дефектах личностного развития, об искажении ряда базовых, наиболее социально значимых потребностях личности, склонности к невротическим расстройствам. В психолого-педагогическом плане это является одновременно следствием и причиной авторитарной практики обучения и воспитания, склонности к монологическим формам общения, манипулирования людьми с помощью жестких оценок и санкций,

недоверия учителя к учащемуся и самому себе, ригидности поведения, низкой сензитивности к другим людям.

Способность обобщать, анализировать информацию, адекватно оценивать ситуацию мы смотрим по основной шкале Компетентности во времени и дополнительным шкалам: шкале Синергии и шкале Познавательных потребностей.

Высокий балл по шкале Компетентности во времени означает способность субъекта жить «настоящим», ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т.е. видеть свою задачу целостной.

Низкий балл по шкале означает ориентацию человека лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее, будущее).

Шкала Синергии определяет способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей.

Шкала Познавательных потребностей определяет степень выраженности у субъекта стремления к приобретению знаний об окружающем мире.

Приведем примеры суждений шкалы Компетентности во времени.

1. а). Мне кажется, что в будущем меня ждет много хорошего;  
б). Мне кажется, что в будущем меня ждет мало хорошего;
2. а). Я часто испытываю чувство беспокойства, думая о будущем;  
б). Я редко испытываю чувство беспокойства, думая о будущем;
3. а). Мне кажется, что большую часть времени я не живу, а как бы готовлюсь к тому, чтобы по-настоящему начать жить в будущем;

- б). Мне кажется, что большую часть времени я не готовлюсь к будущей «настоящей» жизни, а живу по-настоящему уже сейчас;
4. а). Мне не нравится, когда люди проводят много времени в бесплодных мечтаниях;
- б). Мне кажется, что нет ничего плохого в том, что люди тратят много времени на бесплодные мечтания;
5. а). Осуществление моих планов в будущем во многом зависит от того, будут ли у меня друзья;
- б). Осуществление моих планов в будущем лишь в незначительной степени зависит от того, будут ли у меня друзья;
6. а). Мне часто приходится оправдывать перед самим собой свои поступки;
- б). Мне редко приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.
7. а). Человек должен раскаиваться в своих поступках;
- б). Человек совсем не обязательно должен раскаиваться в своих поступках;
8. а). Мое прошлое в значительной степени определяет мое будущее;
- б). Мое прошлое очень слабо определяет мое будущее.
9. а). Мне часто приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.
- б). Мне редко приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.
10. а). Меня часто беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.
- б). Меня редко беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

САТ позволяет определить уровень коммуникативных способностей, являющихся важной характеристикой социальной адаптации, что решается с помощью шкал поддержки, гибкости, контактности, спонтанности, сензитивности.

Шкала поддержки (базовая шкала) измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне. Человек, имеющий высокий балл по этой шкале относительно независим в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципом, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами.

Низкий балл свидетельствует о высокой степени зависимости, комфортности, несамостоятельности субъекта, внешним локус-контроля, под которым понимается качество, характеризующее склонность человека, приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам.

Дополнительные шкалы гибкости поведения, сензитивности, спонтанности, контактности ориентированы на регистрацию отдельных аспектов.

Шкала гибкости поведения диагностирует степень гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию. Шкала сензитивности определяет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо ощущает и рефлексировывает. Шкала спонтанности измеряет способность индивида спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, свидетельствует о степени раскованности, естественного поведения. Шкала контактности характеризует способность человека к быстрому установлению глубоких и

тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми, к субъект-субъектному общению.

Приведем примеры суждений шкалы поддержки:

1. а). Я верю в себя только тогда, когда чувствую, что могу справиться со всеми, стоящими передо мной задачами.  
б). Я верю в себя даже тогда, когда чувствую, что не могу справиться со всеми, стоящими передо мной задачами.
2. а). Я часто внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.  
б). Я редко внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
3. а). Мне кажется, что человек может прожить свою жизнь так, как ему хочется.  
б). Мне кажется, что у человека мало шансов прожить свою жизнь, как ему хочется.
4. а). Я всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.  
б). Я далеко не всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.
5. а). Для меня важно, разделяют ли другие мою точку зрения.  
б). Для меня не слишком важно, чтобы другие разделяли мою точку зрения.
6. а). Обычно я высказываю и делаю то, что считаю нужным, даже если это грозит осложнениями в отношениях с другом.  
б). Я стараюсь не говорить и не делать такого, что может грозить осложнениями в отношениях с другом.
7. а). Я часто задумываюсь о том, соответствует ли мое поведение ситуации.  
б). Я редко задумываюсь о том, соответствует ли мое поведение ситуации.

8. а). Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, доставить удовольствие другому в противовес свободному выражению своих чувств.
9. б). Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, выразить свои чувства в противовес стремлению доставить удовольствие другому.
10. а). Я уверен в себе.  
б). Я не уверен в себе.
11. а). Иногда мне трудно быть искренним, даже тогда, когда мне этого хочется.  
б). Мне всегда удается быть искренним, когда мне этого хочется.
12. а). При определении того, что хорошо, а что плохо, для меня важно мнение других людей.  
б). Я стараюсь сам определить, что хорошо, а что плохо.
13. а). Я чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие.  
б). Я не чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие.
14. а). Я стараюсь никогда не быть «белой вороной».  
б). Я позволяю себе быть "белой вороной".
- 15.а). Мне всегда удастся руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями.  
б). Мне не часто удастся руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями.
- 16 а). Я часто руководствуюсь в решении моих личных проблем общепринятыми представлениями.  
б). Я редко руководствуюсь в решении моих личных проблем общепринятыми представлениями.



САТ позволяет определить уровень самооценки с помощью следующих шкал САТ: самоуважения, самопринятия, представлений о природе человека, принятия агрессии.

Шкала самоуважения диагностирует способность субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них, шкала самопринятия регистрирует степень принятия себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих недостатков и достоинств. Шкала представлений о природе человека отражает склонность субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную или отрицательную, шкала принятия агрессии свидетельствует о степени индивида принимать свое раздражение, гнев, агрессивность как естественное проявление человеческой природы. В целом, на наш взгляд, эти четыре шкалы свидетельствуют об уровне самооценки личности.

Суждения, входящие в шкалу самоуважения, таковы:

1. а). Я часто внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.  
б). Я редко внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
2. а). Мне кажется, что человек может прожить свою жизнь, как ему хочется.  
б). Мне кажется, что у человека мало шансов прожить свою жизнь как ему хочется.
3. а). Для меня важно, разделяют ли другие мою точку зрения.  
б). Для меня не слишком важно, чтобы другие разделили мою точку зрения.
4. а). Мне кажется, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.  
б). Я не думаю, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.

5. а). Я уверен в себе.  
б). Я не уверен в себе.
6. а). Я не могу сказать, что я себе нравлюсь.  
б). Я могу сказать, что я себе нравлюсь.
7. а). Мне кажется, что я могу вполне доверять своим собственным оценкам.  
б). Мне кажется, что я не могу доверять в полной мере своим собственным оценкам.
8. а). Лишь тщеславные люди думают о своих достоинствах и не думают о недостатках.  
б). Не только тщеславные люди думают о своих достоинствах.
9. а). Я чувствую себя уверенным в отношениях с другими людьми.  
б). Я чувствую себя неуверенным в отношениях с другими людьми.
10. а). Я почти всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.  
б). Я далеко не всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.

САТ помогает выявить уровень креативности, т.е. способности создавать новое. На наш взгляд, способность видеть новые пути разрешения проблем, трудных ситуаций, создавать новое в отношениях людей косвенно может свидетельствовать о адаптивных способностях человека. Шкала креативности характеризует выраженность творческой направленности личности.

Суждения, входящие в шкалу Креативности таковы:

1. а). В сложных ситуациях надо действовать уже испытанными способами, т.к. это гарантирует успех.  
б). В сложных ситуациях всегда надо искать принципиально новые решения.

2. а). Главное в нашей жизни – создать что-либо новое.  
б). Главное в жизни – быть честным, благородным человеком, приносить людям пользу.
3. а). При необходимости человек может достаточно легко избавиться от своих привычек.  
б). Человеку крайне трудно избавиться от своих привычек.
4. а). Я часто перечитываю понравившиеся книги по несколько раз.  
б). Я думаю, что лучше прочесть какую-либо новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанному.
5. а). Я очень увлечен своей работой.  
б). Я не могу сказать, что я увлечен своей работой.
6. а). Большая часть того, что мне приходится делать доставляет мне удовольствие.  
б). Лишь немного из того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.
7. а). Я легко принимаю рискованные решения.  
б). Обычно мне бывает трудно принимать рискованные решения.
8. а). Я считаю, что способность к творчеству – природное свойство человека.  
б). Я считаю, что далеко не все люди одарены природой способностью к творчеству.
9. а). Наибольшее удовлетворение человек получает, добившись желаемого результата в работе.  
б). Наибольшее удовлетворение человек получает в самом процессе работы.
10. а). Я часто руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении моих личных проблем.  
б). Я редко руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении моих личных проблем.

Н.Н.Мельниковой разработан опросник «Адаптивные стратегии поведения» (АСП) направлен на выявление индивидуальных предпочтений в выборе стратегий поведения в процессе взаимодействия с социальной средой [68]. Она выделяет следующие стратегии:

- активного изменения среды, для которой характерно стремление активно воздействовать на среду или партнера, с целью приспособления их к своим особенностям и потребностям;
- активного изменения себя, т.е. изменение ценностных установок, интересов, способов поведения;
- уход из среды и поиск новой, более подходящей для личности;
- погружение во внутренний мир, т.е. поиск альтернативы реальному миру в собственных фантазиях;
- пассивной репрезентации себя, предполагающая настойчивую демонстрации собственной позиции и отсутствие активности в изменении ситуации;
- пассивного подчинения условиям среды, проявляющегося в форме конформного поведения, подражания;
- пассивного выжидания внешних или внутренних изменений.

Опросник построен в форме описания конкретных проблемных ситуаций взаимодействия, для разрешения которых предлагаются несколько вариантов поведения, соответствующих изучаемым стратегиям. Опросник имеет две формы и рассчитан на взрослых и подростков.

В подростковую форму опросника входят ситуации взаимодействия в семье, с группой сверстников, а так же ряд ситуаций, характерных для детского коллектива. Испытуемому предлагается внимательно прочитать каждую ситуацию и приведённые ниже варианты поведения, из которых необходимо выбрать и обвести в кружок номер той стратегии, которая

представляется наиболее обычной для них в подобных ситуациях и чаще используется. Затем испытуемые должны зачеркнуть номер стратегии, которая практически никогда не применяется и выглядит неприемлемой в данной ситуации. После этого испытуемых просят, кроме уже отмеченных, выбрать и подчеркнуть ещё стратегии (не больше двух), которые, по их мнению, также можно использовать в данной ситуации.

Вопросы, предлагаемые в опроснике, могут быть, например, следующие:

1. Вам очень хочется пойти на концерт любимой группы, но родители говорят, что не могут дать Вам столько денег.

- 1) Придется отказаться от своих намерений.
- 2) Буду делать всё, чтобы родители изменили свою позицию.
- 3) Мне остаётся только в одиночестве мечтать о концерте и слушать записи, что я чаще всего и делаю.
- 4) Буду стоять на своём; думаю, они должны, в конце концов, уступить.
- 5) Обойдусь без помощи родителей; попрошу деньги у кого-нибудь другого (например, у родственников или друзей).
- 6) Буду искать способ заработать деньги самостоятельно.
- 7) Придётся подождать более благоприятного стечения обстоятельств, чтобы попасть на концерт.

2. Вы с другом (подругой) выбираете подарок ко дню рождения Вашему общему знакомому (знакомой). Однако, Ваши мнения по поводу того, что купить, расходятся.

- 1) Постараюсь рассмотреть предложение моего друга, возможно, изменю свой выбор.
- 2) Я имею право подарить то, что хочу. Если мой друг не согласен, пусть покупает подарок сам.
- 3) Если так трудно достичь согласия, в следующий раз буду кооперироваться с кем-нибудь другим.

- 4) Думаю, сумею уговорить друга, постараюсь сделать так, чтобы он (она) изменил(а) свой выбор.
- 5) Скорее всего, соглашусь с предложением друга, чтобы не портить отношения.
- 6) Лучше отложить приобретение подарка, возможно, появится что-то новое.
- 7) Мне бы очень хотелось подарить то, что я выбрал (а), такая ситуация сильно испортит мне настроение, но я вряд ли буду настаивать.

3. Вам трудно поддерживать стиль общения, принятый в Вашей группе.

- 1) Вероятно, оставлю эту группу и поищу для себя более приемлемый вариант.
- 2) Постараюсь сделать так, чтобы друзья изменили свой стиль общения на более приемлемый для меня.
- 3) В такой компании я просто чувствую себя «одиноким среди людей». Это может продолжаться достаточно долго.
- 4) Надо изменить своё отношение к этому и приложить усилия, чтобы изменить свой стиль общения.
- 5) Буду общаться так, как я привык (привыкла) и считаю правильным. Пусть они подстраиваются под меня.
- 6) Постараюсь временно поменьше вступать в контакты, подожду, может что-то изменится.
- 7) Думаю, надо принять их стиль общения, потому что я член группы

М.И. Рожковым предлагается методика исследования социализированности личности учащегося [27]. Целью методики является выявление уровня социальной адаптированности, активности, автономности, нравственной воспитанности учащихся. На наш взгляд, для одной методики это слишком значительная цель, но тем не менее, методика может

использоваться педагогом, особенно в отсутствии психолога. Методика представляет собой опросник, состоящий из 20 вопросов с пятью вариантами ответов (4 – всегда, 3 – почти всегда, 2 – иногда, 1 – очень редко, 0 – никогда). Предлагаются следующие варианты утверждений:

1. Стараюсь слушаться во всем своих учителей и родителей.
2. Считаю, что всегда надо чем-то отличаться от других.
3. За что бы я не взялся, стараюсь добиться успеха.
4. Я умею прощать людей.
5. Я стремлюсь поступать также, как и все мои товарищи.
6. Мне хочется быть впереди других в любом деле.
7. Я становлюсь упрямым, когда уверен, что я прав.
8. Считаю, что делать людям добро – главное в жизни.
9. Стараюсь поступать так, чтобы меня хвалили окружающие.
10. Общаясь с товарищами, отстаиваю свое мнение.

Таким образом, проблема диагностики социальной адаптации представляет определенную сложность в силу невозможности выделения комплексной методики, с помощью которой можно было изучать этот процесс.

Выделяются методики по изучению уровня адаптированности, где учитываются внутренний и внешний критерии. Внешний критерий определяется по успешности деятельности ребенка, к которой могут относиться успеваемость, физическая подготовленность, результаты предметной деятельности, результаты тестов достижений, общее отношение к ребенку со стороны сверстников и педагогов. Внутренний критерий – определяется через психологическое благополучие, состояние субъективной удовлетворенности, социальное самочувствие, отсутствие напряжения и тревоги. Здесь могут быть использованы САТ, тесты на выявление уровня тревожности, включенности, комфортности.

Методика по изучению адаптивных стратегий поведения Н.Н. Мельниковой направлена на выявление индивидуальных предпочтений в выборе стратегий поведения в процессе взаимодействия с социальной средой. В качестве таких стратегий рассматриваются активное изменение среды, активное изменение себя, уход из среды и поиск новой, погружение во внутренний мир, пассивная репрезентации себя, пассивное подчинение условиям среды, пассивного выжидания внешних или внутренних изменений.

Для социально-педагогической адаптации важна не только диагностика уровня адаптированности, но и система коррекционных мер, направленных на адаптацию ребенка в социальную среду. При этом важно учитывать, что разные категории детей предполагают разные цели и содержание процесса социальной адаптации. Для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и детей с ограниченными возможностями здоровья на первый план выходит проблема интеграции в социальную среду, приспособления к ней. Для одаренных детей, занимающихся научно-исследовательской работой, творчеством значимой в социальной адаптации становится проблема самоактуализации и самореализации. В следующих параграфах мы подробнее рассмотрим особенности, специфику, содержание педагогической деятельности по социальной адаптации разных категорий детей.

#### **4.2. Социально-педагогическая адаптация подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации**

Социальная ситуация в нашей стране увеличивает количество детей, оказывающихся в сложных жизненных ситуациях. Это дети, которые по разным причинам не могут нормально развиваться и



оказываются в сфере педагогических, психологических, социальных отклонений. Выделяется несколько типов отклонений: физические, связанные со здоровьем человека и определяемые медицинскими показателями; психические, связанные с умственным развитием ребенка и его психическими недостатками; педагогические отклонения — отклонения от стандартов, определяющих уровень образования; социальные отклонения, связанные с понятием «социальная норма», под которой понимаются правила поведения в обществе, образец действия, мера допустимого поведения. При этом одно отклонение, например педагогическое, неизбежно влечет за собой и другие виды отклонений, социальное и психологическое. Отклонения в развитии сопровождаются явлениями дезадаптации, т.е. состоянием характеризующимся внешней неуспешностью ребенка в деятельности и психоэмоциональным напряжением. Задача педагогов, работающих с данной категорией детей, заключается в том, чтобы помочь подростку приспособиться к социальной среде, усвоить социальные нормы и правила поведения, овладеть способами деятельности.

В педагогике и психологии существует несколько терминов, характеризующих эту социальную группу: трудновоспитуемые, кризисные, педагогически запущенные, дезадаптивные, асоциальные и т.п. Поведение таких детей и подростков отличается рядом особенностей: недостаточностью жизненного опыта, низким уровнем самокритики, отсутствием всесторонней оценки жизненных обстоятельств, повышенной эмоциональной возбудимостью, импульсивностью, обостренным чувством независимости, внушаемостью, подражательностью, стремлением к престижу в группе сверстников, негативизмом, несформированностью ценностных ориентаций или приверженностью к негативным ценностям, низкой правовой и коммуникативной культурой.

Д.И. Фельдштейн писал о том, что самоутверждение подростка

может иметь социально-полярные основания — от подвига до правонарушения. И.С. Кон утверждает, что стремление к лидерству и престижности как поиск самоутверждения может нанести серьезный урон самосознанию, породить честолюбие, неадекватность самооценки личностных свойств, противоречивость во взаимоотношениях с окружающим. На поведение подростка оказывают влияние и складывающаяся «система отношений» с учителями, их положение в классе, психологическая атмосфера в школе, отношение учащихся к обучению, классу, самой школе, своим сверстникам, своему будущему, жизненным целям, стремление к оригинальности поведения, попытка изменить существующую систему норм и правил и т.п.

При оптимальных условиях воспитания указанные особенности подростков могут быть нейтрализованы соответствующей социально-положительной деятельностью. При неблагоприятных социальных условиях эти особенности превращаются в вредные влияния, приобретают негативную направленность.

Система дополнительного образования, имея свою специфику, и, используя технологии социально-педагогической деятельности, такие как социально-педагогическую поддержку, профилактику, коррекцию, реабилитацию способна на практике внести серьезный вклад в работу с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Работа в этом направлении должна идти по следующим направлениям:

- диагностика уровня социально-психологической адаптации, ценностных ориентаций, подростков и молодежи, типа семейного воспитания;
- оценка эффективности работы педагогов, психологов по социально-психологической адаптации детей и подростков в рамках учреждения дополнительного образования детей;

- психолого-педагогическое просвещение педагогов, социальных педагогов и психологов по проблемам детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;
- разработка дополнительных образовательных программ для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации по профилактике, коррекции девиантного поведения.

В работе с такими детьми большое значение имеет психологический климат: доброжелательная и вместе с тем требовательная атмосфера, уверенность в преодолении проблем ребенка на занятиях; консультативная помощь в преодолении проблем общения в семье, со сверстниками, с педагогами; тренинги эффективного общения, личностного роста и т.п. Большое значение в работе с трудными детьми имеет совместная деятельность педагога, психолога и ребенка:

- по формированию мировоззренческой позиции, ориентированной на свободу выбора в поведении и принятия полной ответственности за последствия своих действий;
- по овладению эффективными способами поведения;
- по формированию конструктивного отношения к собственным неудачам;
- обучение навыкам анализа ситуаций, планирования, целеполагания, методам принятия решений, контроля за эмоциями и управления состоянием.

В учреждении дополнительного образования в рамках социально-педагогической поддержки с детьми отклоняющегося поведения основными направлениями работы могут быть:

1. оказание консультативной юридической, психологической, медицинской, педагогической помощи подросткам и семьям «группы риска»;

2. разработка и реализация реабилитационных, коррекционных, адаптационных программ, направленных на поддержку особых категорий детей
3. организация профориентационной работы и молодежной биржи труда;
4. формирование культуры досуга;
5. организация работы по охране здоровья, пропаганде здорового образа жизни;
6. формирование культуры межличностных отношений.

Эти направления работы могут быть реализованы с помощью деятельности разнопрофильных детских коллективов, организации досуговых мероприятия различной направленности, что реализуется в деятельности учреждения дополнительного образования детей Центра образования г. Магнитогорска.

В основе деятельности Центра лежит системный подход, поскольку он представляет собой целостное единство подразделений, деятельность которых подчинена одной цели – социальной адаптации; процессуальный подход выражается в четком определении этапов функционирования и развития; принцип опережающего управления, при котором вновь возникающая проблема, связанная с адаптацией не является неожиданной; деятельностный подход, рассматривающий включение подростка в разные виды деятельности, одним из существенных условий социальной адаптации; ситуационный подход, предполагающий видение и учет возникающих ситуаций и способность к их разрешению; оптимизационный подход, позволяющий находить оптимальное соотношение между высоким уровнем эффективности деятельности и минимально возможными затратами [74, 114].

Центр включает следующие структуры:

1. Подростковый дом «Эго» ( 8 клубов по месту жительства).

2. Общеобразовательная реальная школа с классами профессиональной подготовки и компенсирующего обучения.

3. Служба социально-педагогической и психологической помощи подросткам.

4. Служба экстренной психологической помощи подросткам с телефоном доверия и консультационным пунктом.

5. Экопарк (учебно-экспериментальная экологическая база)

6. Кинологический центр.

7. Служба по трудоустройству и курсовой подготовке.

8. Правовая служба для подростков.

9. Авторемонтная мастерская.

10. Загородная база отдыха «Запасное».

11. Пансионат «Зимородок» для подростков с девиантным поведением, малолетних правонарушителей, наркоманов.

Социальная адаптация подростка невозможна без получения общего среднего, допрофессионального образования и трудоустройства. Часть подростков по разным причинам не имеет возможности продолжить учебу в общеобразовательной школе и поступить на работу по причине малолетства. Это дети «группы риска», социально и педагогически запущенные. У большинства детей есть серьезные проблемы в общении с родителями и сверстниками, снижена самооценка, для решения которых в центре создана реальная школа с целью создания адаптирующей среды для подростков, получения общего и допрофессионального образования с помощью компенсирующего обучения. Под компенсирующим обучением понимается система диагностических коррекционных мер, предпринимаемых школой для оказания дифференцированной помощи нуждающимся в ней детям на протяжении всего периода обучения для построения индивидуальной траектории развития с учетом психологических

особенностей и склонностей, обеспечивая максимально возможную самореализации личности [74, 114].

Условия эффективного коррекционного обучения, способствующего адаптации подростков в условиях дополнительного образования:

1. Наличие критериев и методик диагностики учащихся, нуждающихся в компенсирующем обучении.

2. Наличие процедуры отслеживания положительной динамики развития учащихся и своевременного перевода их в общеобразовательную школу.

3. Согласованность государственных стандартов с программами компенсирующего обучения.

4. Наличие педагогов-реабилитаторов, имеющих специальную подготовку.

5. Наличие методической и материальной базы компенсирующего обучения.

6. Обязательность и единство перечисленных условий.

Сформирован базисный учебный план для коррекционных классов и его инвариантная часть. Оптимально сочетаются учебные и воспитательные технологии, при этом максимально учитываются индивидуальные особенности детей с применением разных форм досуговой деятельности. Реальная школа работает в тесном контакте с экологическим парком, кинологическим центром, Домом подростка.

Допрофессиональная подготовка в реальной школе осуществляется после того, как подростки подтянулись до требований, предъявляемых госстандартом. Им предлагаются следующие специальности: секретарь-машинистка, швейное дело, младшая медсестра по уходу за больным, экономика и дизайн, милицейский резерв. Учащиеся углубляют свои знания, занимаясь в коллективах и кружках подросткового дома центра образования.

Реальная школа стремится сформировать у подростков систему интеллектуальных и общетрудовых знаний, умений и навыков, способствовать развитию творческих способностей, инициативы, самостоятельности через разработку ученических проектов с обязательной защитой и участие в научно-практических конференциях.

Таким образом, реальная школа решает проблемы социальной адаптации подростков, возвращая их в систему образования, способствуя получению профессии, развивая познавательные, творческие, коммуникативные способности и давая возможность поверить в собственные силы.

Большую роль в социальной адаптации подростка играет возможность получения специальности и трудоустройство. Для решения этой проблемы в Центре была создана подростковая биржа труда и отдел по трудоустройству и курсовой подготовке подростков. Основное назначение службы – развитие мотивации подростков к познанию, труду, творчеству и реализация программ начального профессионального и дополнительного образования. Основные формы работы: консультирование подростков и родителей по вопросам трудоустройства, курсовой подготовки; индивидуальные беседы с подростками; тестирование и диагностика; консультации с отделами кадров предприятий и центром занятости по вопросам трудоустройства подростков; мониторинг качества и результатов деятельности службы; создание производственных, ремонтных и агитбригад, работающих на базе экологического парка, реальной школы, автослесарного и ремонтно-столярного цехов центра образования. Предлагая в первую очередь работу детям-сиротам, подросткам из многодетных семей подростку, сотрудники службы учитывают их интересы, профессиональные наклонности, семейные условия, здоровье, возраст. Проводится начальная и ускоренная начальная

профессиональная подготовка по профилю секретаря-машинистки, автослесаря, швеи, младшей медицинской сестры. Программное обеспечение осуществляется структурами Центра образования.

Одним из приоритетных направлений социальной адаптации подростков является работа с детьми по месту жительства. Подростки не всегда готовы прийти во Дворец или Дом творчества, уникальность такого учреждения, как клуб по месту жительства, заключается в том, что они близки к «среде обитания» подростков, сюда можно зайти в любое время, пообщаться с друзьями, заняться полезным делом. Центр образования г. Магнитогорска, имея в своем распоряжении несколько клубов по месту жительства, с успехом учитывает эту специфику и организует процесс социальной адаптации подростков на их базе.

Основные виды деятельности клубов по месту жительства:

1. Оказание консультативной юридической, психологической, медицинской, педагогической помощи подросткам и семьям «группы риска».
2. Профориентационная работа.
3. Организация досуга.
4. Организация кружковой работы.
5. Организация работы по охране здоровья, пропаганде здорового образа жизни.
6. Формирование культуры межличностных отношений.

Эти направления деятельности реализуются с помощью разнопрофильных кружков, причем, учитывая запросы подростков и родителей, на базе клубов организуются коллективы спортивного (у-шу, айкидо, карате, шейпинг) и художественно-эстетического профиля. Значительное место в работе клубов занимает организация досуговой деятельности: тематические



лектории, выставки, КВН, праздники. Условием эффективности социальной адаптации подростков в клубах по месту жительства Н.Н. Микишкова считает «внедрение в систему социальной адаптации всех участников образовательного процесса (педагогов, родителей, подростков)», которое реализуется через тесное взаимодействие работников клубов с семьей в форме семейных гостиных.

Таким образом, организация процесса социальной адаптации в условиях клубов по месту жительства эффективна, если:

- разработана система управления процессом социальной адаптации подростков;
- используется комплекс форм работы с подростками (разнообразные кружки, секции, досуговые мероприятия разной направленности);
- задействованы все участники образовательного процесса (подростки, родители, педагоги).

Одним из средств социально-педагогической адаптации подростков Центр образования рассматривает экологическое образование на базе экопарка (52 гектара смешанного равнинно-лесного массива с конно-спортивным комплексом, кролиководческой фермой, экологической тропой) и двух подростковых клубов для организации занятий кружков и секций. В рамках этого направления работают коллективы «Юные натуралисты», «Друзья природы», «Природа и фантазия», «Азбука здоровья», конноспортивная секция и т.д.

Задачи экологического образования на базе Центра сложны: формирование у подростков осознанной ответственности за все живое, развитие элементов самоуправления. Они решаются через содержательную работу коллективов и систему коллективных творческих дел. Широкое применение получили игровые и клубные формы работы: воскресный игровой экологический клуб

с еженедельными профильными конкурснопознавательными программами «Счастливый случай», «Эти забавные... насекомые», «Поле чудес», «Экологический стартинэйджер» и др. Используются традиционные формы работы, такие, как экскурсии, походы, выставки, экологические сезонные праздники («Осенняя пора – очей очарованье», «Весенние проталинки», «Летнее лукошко» и т.п.).

Значительное место в деятельности по социально-педагогической адаптации подростков занимает пропаганда здорового образа жизни, оздоровление подростков через организацию валеологического всеобуча для детей и взрослых, обучение элементам точечного массажа, нетрадиционной медицины, фитотерапии, регулярным подвижным играм в экопарке. Главным показателем этой работы педагоги считают снижение у кружковцев числа простудных заболеваний и обострений хронических заболеваний в острые периоды (соответственно на 28 и 21%).

Элементы системы практической природоохранной деятельности подростков таковы:

- освоение специальных предметных технологий (аквариумистика, декоративное птицеводство, комнатное растениеводство);
- биотехническая деятельность, включающая подкормку животных, устройство искусственных гнездований, посадку деревьев, защиту природных объектов;
- опытно-исследовательская работа с применением экологического мониторинга;
- эколого-краеведческая деятельность, состоящая из фенологических наблюдений, опытно-исследовательской работы по изучению зооботанического состава природных видов экопарка.

Существенным направлением деятельности Центра стало систематическое проведение социологических и психологических исследований: «Уровень социальной адаптации воспитанников», «Особенности личностного развития подростков». Анализ результатов исследований выявил ряд серьезных проблем в развитии подростков: низкий уровень культуры преодоления и переживания неудач и ошибок, гиперчувствительность ко лжи, обману, наличие деструктивных стереотипов поведения. Важно не только выявить проблему, но и попытаться решить ее, т.е. организовать коррекционную работу с подростками. Психологи Центра по результатам исследования разработали модель коррекционной работы с подростками, ориентированной;

1. на формирование мировоззренческой позиции, основанной на свободе выбора поведения и принятие полной ответственности за последствия своих действий;

2. на конструктивное отношение к собственным неудачам как к стимулу для внутреннего изменения;

3. овладение способами конструктивного поведения;

4. формирование навыков анализа ситуаций, планирования, целеполагания;

5. обучение методам принятия решений;

6. контроль за эмоциями и управление состоянием.

Разработан алгоритм работы с подростками по преодолению неудач:

- развитие способности принимать на себя ответственность за свои действия и поступки;

- развитие способности анализировать собственные цели, мотивы, способы и средства достижения целей;

- выработка новой стратегии поведения, новых способов действия;

- принятие однозначного и окончательного решения действовать по-новому;
- реализация принятого решения.

Приведенная модель психологической коррекции, направленная на преодоление неудач, ориентацию на стремление к достижениям, является примером оптимальной работы психолога над проблемами ребенка в условиях учреждения дополнительного образования детей. Выявление проблемы, действенная помощь ребенку в ее разрешении – действительно значимое и показательное в деятельности психолога.

Если анализировать эффективность деятельности Центра с учетом внешнего и внутреннего критерия адаптированности, то косвенными показателями успешности деятельности по социальной адаптации подростков, могут быть следующие:

- контингент воспитанников центра имеет устойчивую тенденцию к росту, что косвенно свидетельствует о его привлекательности в плане реализации потенциала ребенка и благоприятной психологической атмосфере;
- благодаря деятельности клубов по месту жительства Центра на 6% снизился уровень подростковой преступности, что может говорить о эффективности работы по организации свободного времени, а также по формированию социальных норм поведения подростков;
- ежегодно с помощью центра трудоустраивается на временную и постоянную работу свыше 3000 подростков, что позволяет частично решать проблемы занятости и материального благосостояния подростков, т.е. решается вопрос профилактики девиантного поведения, влияющего на дезадаптацию;
- устойчиво растет количество подростков, обращающихся за помощью в психологическую и правовую службу Центра, что говорит о доверии к ним и эффективности оказания помощи;

- от 82,7% до 97, 3% (в разные годы) учащихся реальной школы заканчивают курс обучения, т.е. проблема адаптации дезадаптированных подростков успешно решается посредством коррекционного обучения, допрофессиональной подготовки [60, с.71-78].

*Таблица 5.*

**Изменение качеств личности подростка  
в процессе социально-педагогической адаптации**

№	Качества личности	Реализации потребности в изменении качеств личности
1.	Коммуникативные	Консультации и коррекционная работа с психологами; Общение с педагогами, специалистами (юристы, психологи, медиками); Общение со сверстниками в процессе освоения общеобразовательных, досуговых и профессиональных программ; Создание благоприятной психологической атмосферы; Телефон доверия;
2.	Ценностно-ориентационные	Формирование ценностей познания, творчества и труда; Социально-педагогическая поддержка личности в процессе коррекционного обучения, дополнительного образования и неформального общения с педагогами, специалистами, сверстниками; Формирование потребности в социально одобряемой деятельности, здоровом образе жизни;
3.	Познавательные	Общее и дополнительное образование в реальной школе, клубах по месту жительства, Центре; Получение профессии в процессе допрофессиональной подготовки; Тренинги эффективного общения; Участие в конкурсах, соревнованиях, конференциях, организуемых Центром.

Исходя из приведенных данных, можно говорить о том, что, создание условий для социальной адаптации подростков предполагает:

- коррекцию общеобразовательных программ с учетом пробелов в знаниях и индивидуальных особенностей детей;
- разработку и реализацию профессиональных программ и программ дополнительного образования;
- интеграции трудовой, досуговой, оздоровительной деятельности;
- осуществление социальной защиты подростков;
- организации психолого-педагогической, правовой, медицинской помощи, помощи в трудоустройстве;
- формирование культуры досуга.

#### **4.3. Социально-педагогическая адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья**

Проблема социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в последние годы приобрела особую остроту. Это обусловлено ростом количества детей, имеющих отклонения в физическом и психическом развитии. Так, в Челябинской области 14% детей относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья, из них – около половины – это дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, сопровождающихся часто отклонениями в умственном развитии. В настоящее время в образовательной системе области обучается около 33 тысяч детей с различными отклонениями в развитии, действует 50 специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Безусловно, проблемы вхождения в социальную среду, определения

эффективных механизмов социальной адаптации, плодотворной учебной, трудовой деятельности шестой части детей, относящихся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья, является актуальной и значимой.

Причины неуклонного роста количества детей с нарушениями развития связаны с экологическими, физиологическими, социальными, экономическими факторами. Постоянно ухудшающаяся экологическая ситуация, оказывающая негативное влияние на человека, дестабилизация общества, снижение значимости семьи в современном обществе, отсутствие или недостаточность нормальных гигиенических, экономических, социальных условий для будущих матерей и детей разных возрастных групп, недостаточность сенсорных и эмоциональных контактов, потребностей ребенка, складывающаяся в следствие этого, психическая и познавательная депривация приводят к серьезным отклонениям в развитии.

Первые попытки социальной адаптации, обучения и осмысления принципов работы с детьми, имеющими недостатки умственного развития, принадлежат И.Г. Песталоцци, организовавшему приют для детей в г. Нейгофе (Швейцария). В качестве основных принципов работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, он выделил: посильность в обучении, сочетание умственного и физического труда, наглядность, использование специальных дидактических материалов, соединение обучения с производительным трудом.

В XIX веке Ж. Итар в процессе практической работы с умственно отсталыми детьми определил, что развитие органов чувств и моторики с помощью тренировочных упражнений, является средством развития детей с нарушениями психических и физических функций. В начале XX века выделяется психолого-педагогическое направление с детьми с отклонениями в развитии,

родоначальниками которого стали педагог Ж. Филипп и врач П. Гонкур, выделившие критерии и уровни психических аномалий детей. Главным критерием, по их мнению, является невозможность обучаться в обычной школе общепринятыми способами. А. Бине и Т. Симон разработали тестовые методы по определению уровня умственного развития ребенка, позволявшие определить наличие отклонений.

Серьезные исследования по проблемам детей с отклонениями в физическом и психическом развитии проводились в России педагогами В.П. Кащенко, Е.К. Грачевой, невропатологом Г.И. Россолимо, психиатром Г.Я. Трошиным, психологом Л.С. Выготским и др. Научные изыскания того времени получили практическое воплощение в деятельности В.П. Кащенко, которым была создана школа-санаторий для дефективных детей, переросшая в Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук. Научный и организаторский опыт работы В.П. Кащенко с детьми, имеющими отклонения в развитии, обобщен в актуальной и до настоящего времени книге «Педагогическая коррекция».

Безусловный интерес представляют труды Л.С. Выготского, разработавшего идеи социальной реабилитации и адаптации детей с отклонениями развития посредством игровой, трудовой, учебной и иных видов деятельности. Л.С. Выготский обосновал необходимость социальной педагогики для детей с отклонениями физического и психического развития, т.е. объединил коррекционную педагогику с общими принципами и методами социального воспитания.

Вторая половина XX века характеризуется развитием нормативно-правовой базы по работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, принятием ряда международных документов («Декларация о правах инвалидов», 9.12. 1975 г.,



«Декларация о правах умственно отсталых лиц», 20.12. 71 г.), утверждающих равенство прав людей независимо от состояния здоровья и необходимость интегрирования их в общество. В российских Законах «О социальной защите инвалидов в РФ» от 24. 11.95 г., «Об образовании» в редакции от 13.01. 96 г. говорится о создании условий для лечения, воспитания, обучения, социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. В 1992 году в соответствии с Указом Президента РФ от 1 июня была разработана целевая программа «Дети-инвалиды», нацеленная на интеграцию данной категории детей в общество.

В Челябинской области в настоящее время действует 50 специальных (коррекционных) образовательные учреждения 8 видов, объединяющих детей с нарушениями слуха, зрения, речи, интеллекта, с задержками психического развития, больных сколиозом, в том числе две школы-интерната для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Увеличивается количество Центров диагностики и консультирования, реабилитационных центров, осуществляющих комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка. Во всех учреждениях развита система дополнительного образования, включающая детей в художественное творчество, спорт. Систематически проводятся выставки живописи, графики, рисунка, прикладного творчества детей с ограниченными возможностями здоровья, работает региональное отделение общероссийской благотворительной организации «Специальная Олимпиада России». Но, несмотря на серьезную работу по совершенствованию деятельности системы специального (коррекционного) образования, одной из самых острых проблем остается интеграция ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Интеграция в данном случае рассматривается как цель и позитивный итог всесторонней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, благодаря которой, они могут войти в социум в качестве полноправных его членов. Интеграция, по мнению Л.М. Щипициной, – это средство обеспечения развития и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, т.е. включения их в полноценную социальную жизнь и социальные отношения. Интеграция предполагает: воздействие общества и социальной среды на личность; активное участие в данном процессе самого человека с ограниченными возможностями здоровья; совершенствование самого общества, системы социальных отношений, расширяющее возможности участия людей с ограниченными возможностями здоровья в его жизни [135, с. 41].

Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (мы будем рассматривать детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата) должно быть направлено на восстановление двигательных функций, коррекцию недостатков психического, речевого развития воспитанников, максимальное приспособление к самостоятельной жизни и труду. Интеграция ребенка с ограниченными возможностями здоровья в социум осуществляется посредством процесса социальной адаптации.

Организация работы по социальной адаптации детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата должна в основе своей иметь четкие представления о специфических особенностях психолого-физиологического развития этой категории детей. Эта проблема освещается в работах Д.А.Быкова, Л.С. Выготского, Т.А. Власовой, А.Р. Маллер, М.С. Певзнер и др. Нарушение функций опорно-двигательного аппарата чаще всего связано с детским церебральным параличом в различных формах:

двойная гемиплегия, спастическая диплегия, гемипаретическая, гиперкинетическая, атонически-астатическая формы, – характеризующиеся разной выраженностью степени двигательных нарушений и часто сопровождающихся психическими, интеллектуальными, речевыми отклонениями.

Психическое развитие таких детей имеет ряд особенностей, связанных с двигательными, речевыми, сенсорными нарушениями. Это проявляется в недостаточном развитии произвольного внимания, пространственного и предметного восприятия, зрительно-моторной координации, познавательных процессов, ограничении предметно-практической деятельности, речевых расстройствах. При этом важно учитывать следующие психопатологические нарушения: синдром раздражительной слабости (сочетание повышенной истощаемости психических процессов с чрезмерной раздражительностью); астено-адинамический синдром (вялость, заторможенность); астеногипердинамический синдром (повышенные двигательные реакции, суетливость); цереброастенический синдром (снижение психической работоспособности при увеличении интеллектуальных нагрузок). В целом развитие отдельных психических функций носит неравномерный дисгармоничный характер.

Особенности мыслительной деятельности связаны с недостаточным развитием понятийного, абстрактного мышления, что проявляется в неумении оперировать понятиями, анализировать учебный материал, информацию, получаемую в процессе предметно-практической деятельности. Кроме этого, нарушения высших корковых функций ведет к задержке формирования пространственных и временных представлений. У таких детей сниженный запас знаний и представлений об

окружающем мире. Дети считают, что существует только то, что они видят или когда-то видели [62, с. 23].

Особенности развития эмоциональной сферы проявляются в повышенной возбудимости, чувствительности к обычным раздражителям, частых колебаниях настроения, страхах, аффективных реакциях, агрессивных проявлениях. Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Повышенная эмоциональность сочетается с плаксивостью, раздражительностью, реакциями протеста, усиливающимися в новой обстановке и при утомлении. При чрезмерных физических и интеллектуальных нагрузках возможно закрепление реакций.

У 25% детей есть аномалии зрения (косоглазие, двоение в глазах, опущенное верхнее веко). Двигательная недостаточность мешает зрительно-моторной координации, что приводит к неполноценному или искаженному восприятию предметов и явлений. Часть детей имеет недостаточность пространственно-различительной деятельности слухового анализатора, снижение слуха, нарушения звукопроизношения, слуховой памяти, слухового восприятия. Все это обуславливает перцептивные расстройства, сопровождающиеся нарушениями восприятия себя и окружающего мира. Многие пространственные понятия (далеко, близко, спереди, сзади, вверху, внизу) усваиваются детьми с трудом. Часто встречаются оптико-пространственные нарушения. В этих случаях детям трудно копировать геометрические фигуры, рисовать, писать [62, с. 31].

Специфические нарушения развития оказывают влияние на формирование личности. Это может проявляться в отсутствии уверенности в себе, низкой самостоятельности, повышенной внушаемости, эгоцентризме, наивности, слабой готовности к решению бытовых и практических вопросов, неумении отстаивать

свои интересы и позиции. Все это сопровождается повышенной обидчивостью, чувствительностью, впечатлительностью, недостаточной критичностью.

По мнению Л.С. Выгодского, отклонения в психическом развитии часто связаны с недостаточностью социального, практического, коммуникативного опыта, полноценной игровой деятельности. В этом смысле он выделял первичные и вторичные дефекты, являющиеся результатом неблагоприятных социальных условий развития [28].

А.Р. Маллер, говоря о коррекционно-воспитательной работе с детьми с ДЦП, отмечает, что важнейшей задачей является развитие коммуникативной сферы, формирования опыта общения со сверстниками через игровую деятельность [64, с. 76]. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что психические нарушения у детей с ограниченными возможностями здоровья связаны с повреждениями центральной нервной системы и специфическими условиями развития, и изменение условий развития может оказаться оптимизирующим фактором социальной адаптации детей.

Анализ особенностей развития детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата позволяет сделать вывод о том, что самостоятельно, без помощи подготовленных к коррекционной работе взрослых, разработанного комплекса мероприятий с учетом индивидуальных психо-физиологических особенностей, адаптироваться к окружающей среде такой ребенок не может. Процесс социально-педагогической адаптации детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата должен быть организован, эффективность его зависит от реализации ряда педагогических условий.

1. Социально-педагогическая адаптация должна сопровождаться медицинской реабилитацией. Восстановление

физических и психических функций организма позволит решать проблемы вхождения ребенка в социальную среду

2. Ознакомление ребенка с окружающей социальной средой должно осуществляться постепенно. Нельзя знакомить сразу со всеми объектами, поскольку в силу специфики развития такой ребенок не в состоянии воспринимать и перерабатывать большие объемы информации. Работу следует проводить, выбирая для восприятия доступные объекты, постепенно расширяя знания о них, увеличивая радиус восприятия социальной среды.

3. Необходимо предусмотреть организацию персональной среды для каждого ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Персонализация социальной среды позволит ребенку найти свою нишу, интересный для него вид деятельности, друзей, т.е. будет способствовать развитию познавательной, эмоционально-волевой, личностной, коммуникативной сфер ребенка.

4. Формирование у детей адекватного отношения к себе, положительным и отрицательным явлениям социальной среды позволяет решать проблемы реализации и самореализации в социуме.

5. Большое значение имеет педагогизация окружающей среды: обеспечение участия родителей, общественности в делах и управлении коррекционных школ; поддержку позитивных инициатив социума в любых формах помощи таким детям; повышение психолого-педагогической культуры родителей, вооружение их технологиями, методиками развития и социальной адаптации детей.

Таким образом, анализ сущности процесса социальной адаптации и характера физических и психических отклонений в развитии детей с нарушениями функций опорно-двигательного

аппарата позволяет определить направления работы с данной категорией, к которым следует отнести:

- медицинская реабилитация, объединяющая лечение, физиотерапию, массаж, грязелечение, водолечение, лечебную физкультуру, логопедическую коррекцию, психотерапевтическую коррекцию с целью комплексного восстановления личности;

- психологическая коррекция нарушений познавательной, эмоционально-волевой, личностной сфер, формирование адекватной самооценки;

- включение детей в активные занятия адаптивной физической культурой и спортом;

- социально-трудовая адаптация и профориентация, позволяющие обрести самостоятельность и возможность обеспечить свое будущее, избежать ситуации социального иждивенчества;

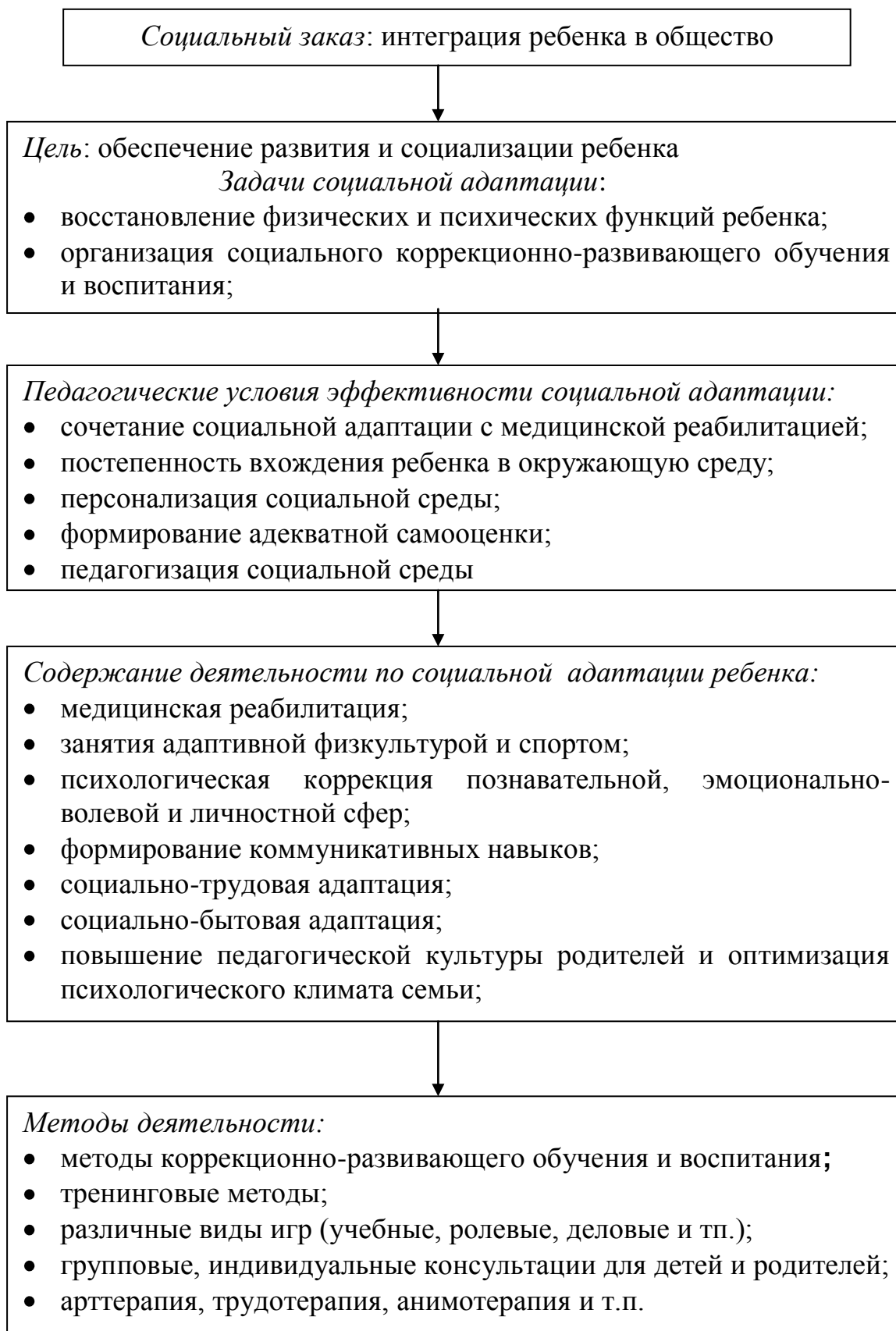
- социально-бытовая адаптация, дающая возможность самостоятельно решать проблемы повседневной бытовой жизни;

- формирование коммуникативных навыков, позволяющих создать среду социального общения;

- включение в полноценную игровую деятельность;

- повышение педагогической культуры родителей и оптимизация эмоционально-психологического климата в семье ребенка с отклонениями в развитии.

Процесс социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, на наш взгляд, можно представить в виде модели, включающей социальный заказ, цели, задачи, педагогические условия, содержание и методы деятельности (Рис 2. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья).



*Рис.2. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья.*



Работа по социальной адаптации детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата связано с понятием «реабилитация», под которой понимается система мер, обеспечивающая восстановление способностей к социальному функционированию больных, инвалидов, другие категории дезадаптированных групп населения.

Процесс социальной адаптации детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата может быть эффективным лишь при комплексном подходе, обеспечивающем все основные сферы жизнедеятельности: семью, труд, быт, досуг, общение. Обеспечить такой подход возможно при объединении усилий медиков, психологов, педагогов, управленцев.

Медицинская реабилитация предполагает восстановление физического состояния человека с возможностью максимального вовлечения личности в социум с помощью мероприятий медицинского, психологического, социального характера, т.е. комплексное восстановление инвалида как личности [23, с. 26-27].

Медицинская реабилитация состоит из реабилитации на стационарном, поликлиническом, санаторно-курортном этапах. Задачами стационарной реабилитации является достижение стабилизации состояния больного с использованием медикаментов, ликвидация и предупреждение осложнений. Поликлинический этап заключается в максимальном восстановлении физических возможностей и предупреждении прогрессирования заболеваний и их последствий. Санаторно-курортный этап предполагает повышение степени восстановления функций опорно-двигательного аппарата и поддержание физического и психологического статусов организма. На всех этапах обязательной является лечебная физкультура. Так, МСКОУ школа-интернат № 4 г. Челябинска в лечебной физкультуре

использует как традиционные, так и новые методики К.А. Семеновой, Б. и К. Бобат, Кабато-терапию и т.д.

Программы медицинской реабилитации, по мнению Д.А. Быкова, должны разрабатываться с учетом следующих положений:

1. Реабилитационные мероприятия должны начинаться как можно раньше;
2. Должна соблюдаться непрерывность и преемственность мероприятий;
3. Реабилитация проводится комплексно с участием медиков, психотерапевтов, социальных педагогов и т.п.
4. Реабилитация проводится с учетом индивидуальных особенностей реабилитируемого (возраст, особенности психологических процессов, пол и т.п.) [23, с. 35].

В Челябинской области ГУП детский санаторий «Еловое» началась работа по комплексной санаторной реабилитации детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, включающая лечебную физкультуру, массаж, физиотерапию, водогрязелечение в сочетании с педагогической, логопедической, психологической коррекцией. Важно, чтобы эта работа поддержана и профинансирована Администрацией Челябинской области.

Серьезной составной частью медицинской реабилитации является лечебная адаптивная физкультура. Адаптивная физкультура предполагает индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом специфики его психофизиологического развития, снижает риск прогрессирования заболевания, расширяет диапазон физических возможностей, оказывает общее оздоравливающее действие на организм, оптимизирует процесс формирования адекватной самооценки. Следующей ступенью адаптивной физкультуры является адаптивный спорт,

позволяющий ребенку с ограниченными возможностями здоровья участвовать в соревнованиях. Адаптивный спорт не только способ решения всех вышеперечисленных проблем, но и механизм создания равных возможностей со здоровыми людьми, развивающий коммуникативные навыки, лидерские качества, повышающий самооценку, адаптивные способности, способствующий самореализации личности. В МСКОУ школе-интернате № 4 г. Челябинска создано методическое объединение и кафедра адаптивной физической культуры, реализующее на практике идеи адаптивной физической культуры, включающее детей с нарушениями функций опорно-двигательной системы в олимпиадное движение, разрабатывающее методическое обеспечение процесса. Здесь действуют различные спортивные секции, в том числе, настольного тенниса, борьбы и т.п. В Правобережном Центре дополнительного образования г. Магнитогорска под руководством И.Ю. Витман работает секция оздоровительного плавания для детей с ограниченными возможностями здоровья. В целом, адаптивный спорт и физическая культура повышает физические и социальные возможности личности.

Важным условием социальной адаптации детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата является организация коррекционно-развивающего обучения, в основе которого лежат следующие принципы:

- усиление практической направленности изучаемого материала;
- выделение существенных признаков изучаемых явлений;
- опора на жизненный опыт ребенка;
- ориентация на внутренние и межпредметные связи изучаемого материала;

- необходимость и достаточность объема изучаемого материала

- введение в содержание учебных предметов коррекционных разделов, направленных на активизацию познавательной деятельности [33, с. 158].

Специфика развития детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата определяет особенности учебной деятельности. Такие дети обладают пониженной обучаемостью, инертностью мышления, умственной пассивностью, подражательностью, слабой осознанностью мыслительного процесса. Главным условием благоприятного психического развития в данном случае является соответствие требований, предъявляемым ученику, его потенциальным возможностям, что реализуется через широкое использование наглядности, формирование учебных умений и навыков, постепенное усложнение и постоянное повторение учебного материала, использование игр в процессе обучения [33, 54, 123].

Новые возможности для обучения детей в специальных (коррекционных) школах дает компьютерная техника, позволяющая осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся, гибко дозировать объемы наглядной информации с учетом интеллектуального уровня развития ребенка, активизировать мыслительную деятельность, формировать навыки пользования современными средствами информации. Педагогами, работающими в коррекционных школах, в последнее время создаются образовательные программы, использующие большие возможности компьютера для обучения детей с отклонениями развития. Так, в школе-интернате № 111 г. Трехгорного учителем И.В. Кузьминой с успехом применяется программа «Новые технологии в обучении

географии (с использованием компьютера)», учителем Г.В. Якимовой программа «Экономический практикум».

Интересный результат дает использование в процессе обучения и воспитания творческих заданий. Считается, что творческие способности не зависят от уровня развития общих и специальных способностей. Выставки художественных работ детей с ограниченными возможностями подтверждают это. Целенаправленная работа по развитию творческих способностей таких детей способствует их самореализации, оказывает благотворное влияние на психологическое состояние, расширяет общий кругозор ребенка, формирует профессиональную направленность. В Центрах детского и юношеского творчества Челябинска и Магнитогорска педагогами А.Г. Усачевой, Л.А. Сопко разработаны специальные образовательные программы прикладного творчества для детей с отклонениями развития. В МСКОУ школе-интернате № 4 под руководством учителя литературы О.А. Зверевой дети выпускают альманах «Проба пера», для которого пишут литературные произведения разных жанров, готовят иллюстрации.

О.А. Карабанова считает, что процесс социально-педагогической адаптации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата оптимизируется в процессе игры. Игра – это естественная форма погружения ребенка в реальную (или воображаемую действительность) с целью ее изучения, проявления собственной личности, творчества, активности, самостоятельности. В игре ребенок ощущает психологическую свободу, необходимую для эффективной социальной адаптации. [54, с. 34].

Игра выполняет несколько функций: психологическую (способствует эмоциональной разрядке), психотерапевтическую (помогает ребенку изменить отношение к себе, другим, улучшает

самочувствие), коммуникативную (способствует развитию коммуникативной сферы личности), технологическую (позволяет формировать умения, навыки, необходимые для познавательной и трудовой деятельности).

Игровая деятельность в силу специфических особенностей развития детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата может широко использоваться в учебном процессе для максимального повышения активности ребенка, пробуждающей потребность в познании. В процессе игры развиваются коммуникативные способности, формируются навыки социального взаимодействия со сверстниками. Поскольку обучение должно сочетаться с лечебно-оздоровительными мероприятиями, особую значимость приобретают подвижные игры, позволяющие не только компенсировать моторные нарушения, но и корректировать эмоционально-волевую, коммуникативную, личностную сферы. Игровая деятельность, в ходе которой развиваются способности восприятия окружающей среды, формируются навыки самостоятельного преодоления повседневных трудностей, адекватная самооценка, позволяет решать проблемы ребенка в комплексе.

Оптимизация процесса социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает участие родителей в формировании умений и навыков, необходимых для вхождения ребенка в социальную среду. Семьи, имеющие детей с отклонениями в развитии, имеют ряд проблем, выражающихся: в неадекватном восприятии ребенка (либо «непринятие диагноза», либо занижение возможностей ребенка); нарушении социальных связей; уменьшении бюджета семьи (мать часто оставляет работу, поскольку вынуждена ухаживать за ребенком); распаде семей, — отсюда высокая внутрисемейная тревожность, конфликтность, стрессы. Исследования состояния проблемы показали, что 74%

семей, имеющих детей с отклонениями развития имеют низкий уровень материального достатка, в 34% семей существует высокая степень отчужденности в отношениях детей и родителей, в 61% семей значительное, снижение эмоционального контакта детей и родителей, 87% родителей имеют искаженное представление о внутреннем мире своих детей, их истинных потребностях [82].

Часто самостоятельно с этими вопросами семья справиться не может. Помощь квалифицированных психологов, медиков, педагогов, дефектологов позволяет решить часть проблем. Работа с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата предполагает несколько направлений:

- диагностику внутрисемейных отношений и типа семейного воспитания;
- повышение педагогической культуры родителей в сфере психолого-физиологических особенностей, медицинских, педагогических, психологических методов и форм коррекции развития детей, выбора оптимальных средств, методов семейного воспитания, улучшения психоэмоциональных отношений в семье;
- коррекцию взаимоотношений между детьми и родителями;
- организацию взаимодействия медицинских работников, психологов, социальных педагогов, педагогов-предметников с родителями для определения индивидуального пути развития каждого ребенка, имеющего отклонения в развитии;
- разработку индивидуальных программ социальной адаптации с учетом особенностей развития ребенка и особенностей семьи;
- трудовое воспитание в семье.

В г. Златоусте во Дворце творчества юных разработана программа «Особый ребенок», целью которой является помощь семьям, создание условий для социализации и развития детей с

ограниченными возможностями здоровья. В ходе реализации программы педагоги работают над определением образовательно-развивающего маршрута для детей, формированием семейной досуговой культуры, оздоровлением детей и родителей, формированием мотивации и навыков допрофессиональной трудовой подготовки, повышением психолого-педагогической культуры родителей. Объединение усилий специалистов (медиков, психологов), педагогов, родителей приводит к устойчивому позитивному результату в развитии ребенка.

Подготовка к труду, трудовое воспитание, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение являются важными компонентами социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. В последние годы в связи с социально-экономическими реформами в нашей стране эта проблема особенно обострилась. До 1991 года 90-95% выпускников специальных (коррекционных) школ трудоустраивались, в настоящее время такую возможность имеют 25-30% выпускников. В этой связи подготовка детей к труду, профессиональная ориентация, приобретает особое значение. Профессиональная ориентация представляет собой комплекс мероприятий социально-экономического, психолого-педагогического, медико-физиологического характера, направленных на профессиональное самоопределение личности. Профессиональное самоопределение отражает степень самооценки человеком себя как специалиста определенной профессии.

Д.А. Быков считает, что основными причинами, затрудняющими профессиональное самоопределение детей с ограниченными возможностями здоровья являются: искаженные представления о собственных возможностях; неадекватная (завышенная или заниженная) самооценка; недостаточная или



искаженная информированность о различных профессиях, условиях труда; несформированность социальных мотивов к трудовой деятельности [23, с. 99].

Д.А. Быков в понятие «трудовая деятельность» относительно детей с ограниченными возможностями здоровья включает не только производительный труд, но и непроизводительный труд, труд по самообслуживанию, домоводству, трудотерапию, спорт [там же, с. 104].

Подготовка к труду детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата должна быть дифференцирована в зависимости от имеющихся у детей нарушений, реабилитационного потенциала, трудового прогноза, определяющих круг показанных и противопоказанных профессий по клинико-функциональным критериям. Основной целью трудовой подготовки должно стать развитие личности, определяющее осознанный выбор жизненного пути, трудовое и профессиональное самоопределение.

Подготовка к труду должна реализовываться в процессе обучения в производственных мастерских, кооперативах при специальных (коррекционных) школах, где дети получают представление о видах труда, отдельных трудовых операциях, трудовом процессе, где формируются трудовые умения и навыки. Большинство специальных (коррекционных) образовательных учреждений Челябинской области имеют базу для трудовой подготовки воспитанников: швейные, вязальные, столярные мастерские, компьютерные классы, теплицы, приусадебные участки и т.п.

Огромное влияние на трудовое воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья может оказать семья. Усилия семьи должны быть направлены на воспитание трудолюбия, позитивной мотивации труда, формирование и

закрепление навыков бытового самообслуживания, уважительное отношение к результатам чужого труда, помощь ребенку в выборе профессии в соответствии с интересами и возможностями здоровья. Родители должны следовать определенным педагогическим требованиям: посильность, регулярность и обязательность выполнения круга домашних работ; воспитание терпения, умения доводить дело до конца, преодоления трудностей; обучение трудовым навыкам; поощрение труда ребенка; создание материальных условий для успешного труда. Все это позволит избежать формирования позиции социального иждивенчества, адаптировать ребенка с существующей социальной реальностью, уверенно чувствовать себя в трудовой и бытовой жизни.

Анализ теории и практики социальной адаптации детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата позволяет выделить ряд проблем, требующих решения: недостаточная координация усилий различных ведомств по решению проблем социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья; несовершенство системы подготовки специалистов коррекционной и социальной педагогики, социальной работы; слабая разработанность программно-методического сопровождения процесса социальной адаптации детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (социально-педагогических программ, программ дополнительного образования и т.п.); недостатки подготовки к трудовой деятельности, профессиональной ориентации, трудоустройства выпускников специальных (коррекционных) школ; комплекс проблем работы с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии и т.д.

Таким образом, эффективность работы по социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья:

- Должна опираться на комплексный подход, т.е. объединение усилий федеральных, региональных и муниципальных органов образования, здравоохранения, социальной защиты, образовательных учреждений разных типов; принятия административных, медицинских, психолого-педагогических мер, объединяющих усилия различных специалистов, одинаково хорошо ориентирующиеся как в проблемах специальной (коррекционной), так и социальной педагогики и психологии.
- Система дополнительного образования учреждений специального (коррекционного) образования позволяет включать ребенка в интересную для него деятельность, приобщать к адаптивной физической культуре и спорту, профессионально самоопределяться, развивать его творческие способности, формировать трудовые навыки, благотворно влиять на психологическое и соматическое состояние.
- Создание в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях социальными педагогами семейных клубов, организация (по возможности) совместной деятельности детей и родителей, обмен опытом позитивного семейного воспитания детей позволит оптимизировать эмоционально-психологический климат семьи, и, как следствие, ситуацию развития ребенка.

#### **4.4. Социально-педагогическая адаптация старшеклассников посредством научно-исследовательской деятельности**

Социально-педагогическая адаптация старшеклассников, ориентированных на научно-исследовательскую работу, нацелена на самореализацию и самоактуализацию личности. Научно-исследовательская деятельность учащихся способствует:

определению научных интересов, индивидуальных способностей школьников и организации в соответствии с ними научно-исследовательской деятельности; развитию творческих и интеллектуальных способностей; развитию умений, навыков поисковой, научно-исследовательской работы; созданию условий для профессионального самоопределения; формированию отношения к науке и образованию как к одной из важнейших ценностей гражданского общества; развитию культуры общения, коммуникативных способностей, – что, в конечном итоге, обеспечивает успешность реализации личности в социуме [56].

Работа по социально-педагогической адаптации старшеклассников посредством научно-исследовательской деятельности предполагает изучение социальных потребностей, а также интересов, потребностей, запросов школьников и их родителей к разным областям научного знания и создание на этой основе секций, научных кружков, школ юных исследователей (например, секций, кружков, школ по проблемам философии, исторического краеведения, экономики, правоведения, физики, химии и т.п.). Состав секций и содержание их работы могут меняться в зависимости от состояния науки, потребностей общества и ребенка.

Так, значительно вырос интерес и потребности общества к экономике и праву, что инициировало рост секций научного общества учащихся к этим областям знания, значительно расширило круг проблем, изучаемых детьми. Необходимость дополнительного детского экономического образования была инициирована перестроечными процессами в нашей стране, что привело к возникновению секций НОУ по экономике, а также экономических, коммерческих школ для старшеклассников в учреждениях дополнительного образования детей.

В качестве примера можно использовать опыт работы коммерческой школы челябинского Дворца пионеров и школьников [103, 114]. Программа коммерческой школы включает следующие курсы: основы рыночной экономики, основы предпринимательства, основы маркетинга, менеджмента, психология общения, английский язык, информатика, основы хозяйственного права, имидж делового человека, машинопись, делопроизводство. Кроме этого, важна возможность «внутреннего» взгляда на реальную экономику через практику на государственном предприятии или в коммерческой структуре, самостоятельную творческую работу в форме бизнес-плана.

Экономическая часть программы состоит из трех этапов:

1. Изучение практических основ рыночной экономики, предпринимательства, менеджмента, маркетинга.
2. Практика на государственных промышленных предприятиях и в коммерческих структурах.
3. Выполнение самостоятельной творческой работы в форме бизнес-плана.

Основные разделы экономической части программы:

1. Потребности и ресурсы.
2. Распределение экономических ресурсов. Экономическая система.
3. Рынок: сущность, функции.
4. Государство в рыночной экономике.
5. Размещение производства.
6. Финансирование бизнеса.
7. Доходы.
8. Несовершенство рыночной системы.
9. Динамика рыночной системы.
10. Мировозрастные связи.

При преподавании теоретического курса экономики важны следующие методические приемы создания проблемных ситуаций:

- при обсуждении ряда тем (например, «Объективные условия и противоречия экономического развития») педагог подводит учащихся к противоречию и предлагает найти способы его разрешения;
- выделение противоречий практической деятельности (допустим, проблема необходимости развития промышленного производства и проблема налоговой политики государства);
- изложение разных точек зрения на один и тот же вопрос (например, взгляды экономистов-рыночников и экономистов-социалистов на проблемы социальной защиты населения);
- побуждение обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы, сопоставлять факты (особенно эффективен этот прием при обсуждении темы «Модели экономических систем»);
- постановка конкретных вопросов на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения (этот прием широко используется практически на каждом занятии);
- определение проблемных теоретических и практических заданий (например, в темах «Ценообразование», «Распределение доходов в рыночной экономике»);
- постановка проблемных задач с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными и т.п. (такие задачи используются в темах «Финансирование бизнеса», «Доходы», «Динамика рыночной системы»).

Образовательный процесс должен быть максимально приближен к специфике науки и научного исследования. Это проявляется в систематической индивидуальной и групповой работе детей в секциях, школах юных исследователей при вузах,

организации комплексных и профильных экспедиций, научно-практических конференций, слетов, конкурсов, олимпиад, интеллектуальных игр, встреч с интересными людьми, учеными, лагерных сборов для ребят, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, школ для одаренных детей.

Так, в дополнительном экономическом образовании обязательным условием программы является практическая деятельность старшеклассников на предприятиях разной формы собственности. Целью практики должно быть знакомство ребят с реальной экономикой, приобретение навыков практической деятельности, делового общения, сбор информации для самостоятельной разработки бизнес-плана.

Содержание практики может включать следующие этапы:

- знакомство с деятельностью предприятия, фирмы в форме экскурсий, бесед с работниками;
- составление прайс-листа (список продукции, цен) предприятия;
- составление компьютерного банка данных продукции предприятия, предприятий-смежников, предприятий-партнеров, предприятий-конкурентов;
- диспетчерская работа с поставщиками, смежниками, покупателями продукции;
- сбор информации об экономической деятельности предприятия для самостоятельной творческой работы (бизнес-плана).

Важным условием экономического дополнительного образования должна стать самостоятельная работа старшеклассников над экономической проблемой, в качестве которой предлагается самостоятельная разработка бизнес-плана, т.е. детально разработанного проекта предпринимательской деятельности. Учебное бизнес-планирование рассматривается

нами как педагогическая технология, направленная на развитие предпринимательских качеств.

На практике работа над учебным бизнес-планом строится в форме деловой игры, проходящий через весь курс основ рыночной экономики. Некоторые формы учебно-познавательных и развивающих игр, используемых в процессе учебного бизнес-планирования:

Конкурсы, выявляющие и развивающие творческие способности учащихся:

- Конкурс бизнес-идей, где каждый участник предлагает несколько бизнес-идей, реализация которых может принести коммерческий успех. Побеждают авторы идей, содержащих элементы новизны: новые решения традиционных идей, задач, новые рынки сбыта, разработка принципиально новых товаров или услуг.

- Конкурс рекламных идей и др.

- Имитационные игры, направленные на развитие способностей осуществления рационального выбора форм предпринимательской деятельности и способов ее организации.

Комплексные деловые игры, обеспечивающие формирование целостного представления о бизнес-деятельности, обучающие согласованию при принятии решений. Примером такой игры может служить коллективная разработка общего бизнес-плана, каждый раздел которого готовит микрогруппа, согласовывающая свои действия с микрогруппами, разрабатывающими смежные разделы.

Конкурс бизнес-планов – самая сложная и ответственная форма игры: защита бизнес-планов требует не только наличия детально разработанного бизнес-проекта, но и умения докладывать, защищать свой выбор, аргументировать свои решения.



Еще одной формой научно-исследовательской работы, оказывающей существенное влияние на социальную адаптацию подростков, являются комплексные эколого-краеведческие экспедиции школьников [114].

Состав участников формируется из школьников, занимающихся в секциях НОУ по следующим направлениям: археология, ботаника, зоология, экология, краеведение, астрономия. Руководители – ученые, совместно с педагогами и учащимися – определяют темы для индивидуальных и групповых исследований, методику исследования, готовят необходимое оборудование.

Экспедиция – это уникальный социум, в котором коллектив – экспертный совет, круг единомышленников, особое образовательное пространство, обеспечивающее благоприятную эмоциональную среду, ситуацию успеха и развивающего общения.

Успешность экспедиции возможна при реализации следующих условий:

1. Ориентация на общечеловеческие ценности, осуществление выбора ориентиров на пути постижения смысла жизни в русле культурных традиций.

В экспедиции складываются традиции, через которые преподносятся социальные нормы и ценности данного сообщества: обращение к духам предков перед началом полевого сезона, открытие лагеря, посвящение в археологи, фестиваль авторской песни.

Устанавливается стратификация экспедиционного сообщества: старший состав – педагогов, ученых – называют «сахемами». Студенты, выезжающие на практику или добровольно отправляющиеся в экспедицию, составляют отряд «волонтеров». Третья, самая многочисленная группа, –

школьники, которые объединяются в отряды, имеющие свой флаг (через символику флага демонстрируется отношение к происходящему и цели участия в экспедиции).

Экспедиция дает возможность создать для ребенка благоприятную социальную и природную среду в течение лета. Сочетание труда (занятия с учеными, работа на раскопе и в поле, учебные экскурсии) с отдыхом, общением, творчеством способствует укреплению физического, психического, социального здоровья.

2. Экспедиция позволяет каждому ребенку выбрать значимое и интересное, ориентирует на развитие индивидуальности, формирует опыт самопознания, самоорганизации.

Экспедиция предполагает широкий спектр видов деятельности:

- исследовательская;
- экспериментальная работа;
- обслуживание лагеря;
- организация досуговой программы и т.д.

У каждого участника экспедиции есть возможность найти себя в любом из предложенных дел.

3. Содержание деятельности детей вырастает из интеграции идей науки, практики и искусства, из органического слияния познавательной и практической деятельности.

Образовательная часть программы определяется развитием интереса к истории родного края, воспитанием бережного и разумного отношения к природе. Образовательный процесс строится таким образом, чтобы дети сами могли стать участниками процесса по развитию унаследованной практики и приобретению знаний.

Обязательная программа научных исследований, разработанная для всех участников экспедиции, включает

экскурсии к близлежащим памятникам истории, археологии, на природные объекты; беседы по теме исследований; познавательные игры «Что? Где? Когда?», «Интеллектуальный кабачок»; работу учебных групп по археологии, астрономии, экологии, авторской песне, геологии, технологии гончарного производства. Эти занятия могут меняться ежедневно, по принципу «вертушки», либо участие осуществляется по выбору детей. Для юных археологов – практическая работа на археологическом памятнике.

Вариативная часть программы строится согласно теме научных исследований для группы детей или для каждого индивидуально. Тема исследования исходит из интересов ребенка. В выборе темы учитываются базовые знания, жизненный опыт, психологические, физические возможности ребенка. Часто тема рождается на стыке наук: астрономия – археология, химия – археология, география – ботаника.

Немаловажный фактор в определении научных интересов детей – сотрудничество с учеными в экспедиции, которые заражают своей увлеченностью, демонстрируют высокий уровень профессионализма, определенный способ организации жизни.

4. Содержание многообразной и разноуровневой деятельности комплексной экспедиции включает такие виды деятельности, как общение, познание, игра, творчество.

Экспедиция имеет серьезный потенциал воспитательного воздействия на личность ребенка. Это прекрасная возможность формирования этических норм и ценностей, развития и совершенствования коммуникативных навыков каждого, чему способствует разновозрастный (от 1 до 70 лет), разноуровневый (ученик – мастер), разностатусный (ребенок – педагог – ученый; дети – родители) состав участников. Жизнь в экспедиции включает разнообразные формы организации воспитательной

работы с детьми: познавательные и обучающие игры, туристические и спортивные соревнования, сюжетно-ролевые игры (конкурс амазонок, рыцарский турнир, гладиаторские бои), тематические дни (день камня, день бронзы, день кочевника), театрализованные праздники (посвящение в археологи, праздник летнего солнцестояния).

Выбор форм работы зависит от возраста большинства участников экспедиции, степени зрелости детского коллектива. Если доминируют старшеклассники, главным становится организация самоуправления школьников. Можно привести пример такого самоуправления в форме проведения «политической» игры. Цель игры – попытка смоделировать разные типы государственного устройства и предложить школьникам попробовать свои силы на политической арене. Полевой лагерь – практически автономное «государство», в котором легко можно смоделировать все сферы общественной жизни. Ребята апробируют разные модели правления: военная диктатура, олигархия, конституционная монархия. Тоталитарные режимы держатся недолго. Монархия становится «золотым» временем, поскольку правительство состоит из специалистов, имеет четкую программу действий, разделены управленческие функции, обеспечена бесперебойная работа всех отраслей лагеря, наделяет всех привилегиями, примиряет враждующие стороны.

Таким образом, экспедиция является образовательным и развивающим пространством, способствующим комплексному решению многих проблем: осознание ребенком себя как частички экосистемы и человеческого сообщества; развитие познавательных и коммуникативных способностей; выработка навыков бережного и внимательного отношения к природе; самоопределение и самореализация личности; развитие

самостоятельности и активности. Все это в конечном итоге способствует эффективной социальной адаптации.

Обязательным элементом социально-педагогической адаптации посредством научно-исследовательской деятельности является программа психологического сопровождения.

Первый этап программы – психологическое тестирование, где выявляется уровень развития общих интеллектуальных способностей (тест Амтхауэра), уровень творческих способностей (тест Торранса), способности к самореализации (САТ – самоактуализационный тест), личностные особенности (тест Кэттела). По итогам тестирования важно провести консультацию с детьми, помогающую им разобраться в себе, осознать себя как личность. Для педагогов тестирование позволяет выявить личностные особенности детей и, исходя из этого, скорректировать учебные планы и программы, оптимально сформировать группы.

Второй этап программы психологического сопровождения – психологические тренинги эффективного общения.

Эффективное общение, включает: понимание и прогнозирование социального поведения людей; анализ состояния, позиций партнеров, мотивацию процесса общения; анализ уровня общения партнеров: представляемого другим и скрытого; психологическую защиту в процессе общения и способы ее снятия; технику общения, использование эффективных приемов вербального и невербального общения с партнерами; ролевое и индивидуально-личностное влияние в процессе общения; проблемы адекватности интерпретации причин процесса и результатов общения партнеров; индивидуальный стиль общения.

Социально-психологический тренинг – форма групповой психологической работы, направленная на приобретение знаний,

умений и навыков, коррекцию и формирование установок личности. Целями тренинга являются развитие коммуникативной культуры личности, под которой понимается формирование умений, навыков и установок эффективного общения; развитие сензитивности, то есть развитие чувствительности в восприятии окружающего мира, других людей и самого себя.

Тренинг, как форма групповой психологической работы старшеклассника, имеет высокую эффективность, так как каждый член группы активно экспериментирует, усваивает и отрабатывает иные, не свойственные ему умения и навыки, ощущая при этом психологический комфорт и защищенность. В тренинговой группе постоянно действует обратная связь, что позволяет подросткам узнать мнение окружающих о манере поведения, чувствах, которые испытывают люди, вступающие с ними в контакт.

Программа социально-психологического тренинга направлена на повышение компетентности подростков в общении. Общение представляет собой особый вид деятельности, в ходе которой люди обмениваются разнообразной информацией с целью налаживания отношений и объединения усилий для достижения общего результата. Полноценное общение невозможно без осознания своих эмоций, чувств, переживаний, умения адекватно их выражать, а также без умения правильно «считывать» данные знаки оппонента. Так же для полноценного общения необходимо усвоение правил эффективной коммуникации и умение применять их. Таким образом, программа социально-психологического тренинга объединяет тренинг коммуникативных умений с элементами тренинга сензитивности.

Методы, используемые при проведении тренинга следующие: групповые дискуссии, ролевые игры, рефлексия опыта, психогимнастика, проигрывание личных проблем

участников группы, «чемодан» – класс процедур, в которых каждый участник группы получает личностную обратную связь.

Социально-педагогическая адаптация предполагает развитие у детей навыков организации и управления, что реализуется через систему самоуправления НОУ. Структура Челябинского городского научного общества учащихся построена следующим образом:

- основой НОУ являются группы учащихся в вузах, школах, учреждениях дополнительного образования детей. Такие группы могут иметь разные наименования: секции, научные кружки, клубы, лаборатории, творческие мастерские, школы и т.п.;

- для координации работы членов научного общества учащихся создается общественный выборный орган – ученический совет НОУ, в состав которого входят члены секций НОУ, занимающиеся на базе кафедр, лабораторий вузов, а также других образовательных учреждений города (школ, гимназий, лицеев). Совместно с руководителями секций совет решает организационные вопросы деятельности общества, пропагандирует результаты творческих достижений членов НОУ, организует подготовку и проведение сессий, конференций, учебных сборов, конкурсов научно-исследовательских работ, участие в российской олимпиаде научно-технического творчества молодежи «Шаг в будущее», в международном проекте «Одиссея разума», поддерживает и продолжает лучшие традиции научного общества учащихся, организует коллективные творческие дела для членов секций НОУ;

- высший орган научного общества учащихся – конференция членов НОУ, проводимая два раза в год, где определяется содержание работы секций, темы научно-исследовательских работ, заслушиваются отчеты о работе отдельных подразделений,

объединений общества, организуются выставки творческих работ, утверждаются планы дальнейшей деятельности, выбирается совет;

- координацию и организацию работы НОУ между конференциями осуществляет совет кураторов, куда входят представители управления по делам образования и науки, ученые – организаторы работы научного общества учащихся в вузах города, ученые – руководители секций, управленцы и методисты этого направления учреждений дополнительного образования детей. Совет кураторов занимается определением приоритетных направлений в научно-исследовательской деятельности школьников, координирует деятельность секций, работающих на базе школ, вузов, лицеев, гимназий, организует научно-методическую и консультативную работу ученых с педагогами школ и учреждений дополнительного образования детей – руководителями секций НОУ, проводит экспертизу образовательных программ руководителей секций, обеспечивает научно-методическое сопровождение конференций, выездных сборов и экспедиций.

Научно-исследовательская работа школьников при подобной организации способствует социальной адаптации, вхождению ребенка в сложный и противоречивый современный мир. Здесь создается возможность для формирования ценностных ориентаций, осознания себя как личности, развития коммуникативной культуры, формирования лидерских качеств, воспитания настойчивости в достижении поставленной цели, умения отстаивать и защищать свою позицию.

Особую роль в социально-педагогической адаптации играют учебные сборы научного общества учащихся «Курчатовец», которые традиционно проводятся два раза в год – в зимние и летние каникулы. В программе «Курчатовца»:



- тематические дни: науки, туризма, юного предпринимателя, самоуправления, настоящей леди и т.п.;
- работа интеллектуальных творческих лабораторий;
- встречи с учеными, пресс-конференции с руководителями области и города «На рубеже веков»;
- тематические вечера: «Посвящение в исследователи», «Признаемся в любви стихами Пушкина», вечер бардовской песни «Люди идут по свету»;
- защита творческих проектов на звание «кандидат курчатовских наук»;
- спартакиады «Выше! Быстрее! Сильнее!», спортивного бального танца;
- отрядные огоньки «Когда зажигаются звезды», «Я расскажу тебе много хорошего», «Расскажи мне о себе»;
- фестивали народного искусства, тесни, танца и т.п.

Орган управления сборов – совет командиров отрядов, в который входят педагогический отряд и командиры отрядов. Разработка и реализация программы сборов является прерогативой совета командиров.

Проведенная экспериментальная работа показала, что организация процесса социально-педагогической адаптации через научно-исследовательскую деятельность способствует развитию адаптивных способностей, формированию ценностных ориентаций детей, развитию организаторских и лидерской способностей, что подтверждается данными о изменении уровней адаптированности старшеклассников, занимающихся в НОУ. Критерии адаптированности, мы описали в первой главе (1.1. Теоретический анализ проблем социальной адаптации): внешний, проявляющийся в достижение успеха в предметной деятельности в определенной социальной среде и внутренний, характеризующийся оптимальным психологическим состоянием.

Результативность внешнего критерия можно анализировать, исходя из показателей деятельности. Количество секций НОУ увеличилось с 133 в 1992 году до 229 в 2002 году, а количество научных исследований, доведенных до стадии доклада на конференции НОУ с 210 до 1500 соответственно. 60,8 % старшеклассников выделяют познавательную, 17,4 % – творческую мотивацию, 10,8 % – общение, 11% – поступление в вуз как главную причину нахождения в НОУ, т.е. можно говорить о том, что ценности познания, творчества, общения для них выходят на первый план.

Исследования внутреннего критерия адаптированности показывают, что 71,8 % старшеклассников, занимающихся в НОУ, отмечают состояние внутреннего удовлетворения от работы. 94,6% выпускников НОУ говорят о доброжелательной, творческой, способствующей самореализации атмосфере НОУ [56, с.20, 23].

Исследования, проведенные в коммерческой школе для старшеклассников с использованием САТ показали, что при реализации выше представленной программы количество ребят с высоким оптимальным уровнем адаптированности увеличилось на 46,1%. Полностью отсутствуют старшеклассники с низким уровнем адаптированности, хотя в начале экспериментальной работы таких было 8,7 %.

Возвращаясь к схеме процесса социальной адаптации личности (1.1.Теоретический анализ проблем социальной адаптации), попытаемся наполнить ее реальным содержанием экономического воспитания и проследим, как реализуется процесс социальной адаптации в практики работы дополнительного экономического образования. (табл. 6.)

Таблица 6.

Изменение качеств личности в процессе социально-педагогической адаптации

№	Качества личности	Формы реализации потребности в изменении качеств личности
1.	Коммуникативные	Тренинги партнерского общения; Общение с учеными, преподавателями, специалистами; Общение со сверстниками в период обучения, экспедиций и практик; Субъект-субъектные отношения педагога и ребенка; Участие в конференциях НОУ, конкурсах бизнес-планов;
2.	Ценностно-ориентационные	Самостоятельная научно-исследовательская и творческая работа; Учебный и производственный труд; Социально-педагогическая поддержка личности в процессе научно-исследовательской деятельности и неформального общения с учеными педагогами, специалистами, сверстниками; Формирование потребности в самореализации и самоактуализации;
3.	Познавательные	Лекции, семинары, экскурсии, деловые игры, экспедиции и т.п.; Самостоятельное научное исследование; Система самоуправления НОУ; Тренинги эффективного общения и личностного роста; Участие в конференциях НОУ, конкурсах бизнес-планов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что организация научно-исследовательской деятельности школьников решает ряд серьезных проблем современного образования:

- способствует формированию научного мировоззрения, фундаментальных знаний, ценностных ориентаций школьников;
- развивает интеллектуальный и творческий потенциал личности;
- воспитывает такие качества, как настойчивость, упорство, умение отстаивать свои взгляды, трудолюбие;
- помогает освоить методику научного поиска;
- позволяет сделать осознанный профессиональный и жизненный выбор;
- способствует социализации и социальной адаптации.

#### **Выводы по 4 главе**

Социально-педагогическая адаптация разных категорий детей имеет существенные отличия в зависимости от целей и содержания самого процесса.

Для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и детей с ограниченными возможностями здоровья на первый план выходит проблема интеграции в социальную среду, приспособления к ней. Поэтому социально-педагогическая адаптация подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации предполагает: коррекцию общеобразовательных программ с учетом пробелов в знаниях и индивидуальных особенностей детей; разработку и реализацию профессиональных программ и программ дополнительного образования; интеграции трудовой, досуговой, оздоровительной деятельности; осуществление социальной защиты подростков; организации психолого-педагогической, правовой, медицинской помощи, помощи в трудоустройстве; формирование культуры досуга.

Социально-педагогическая адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья основывается на объединение усилий федеральных, региональных и муниципальных органов образования, здравоохранения, социальной защиты, образовательных учреждений разных типов. Система дополнительного образования учреждений специального (коррекционного) образования позволяет включать ребенка в интересную для него деятельность, приобщать к адаптивной физической культуре и спорту, профессионально самоопределяться, развивать его творческие способности, формировать трудовые навыки, благотворно влиять на психологическое и соматическое состояние. Особое значение в работе с такими детьми имеет взаимодействие с родителями, что диктует необходимость создания семейных клубов, организации совместной деятельности детей и родителей, обмен опытом позитивного семейного воспитания детей.

Для одаренных детей, занимающихся научно-исследовательской работой, творчеством значимой в социальной адаптации становится проблема самоактуализации и самореализации. Работа по социально-педагогической адаптации этой категории детей состоит в создании педагогических условий для раскрытия творческого потенциала ребенка: организации научно-исследовательской и творческой деятельности; формировании научного мировоззрения, фундаментальных знаний; развитии коммуникативных, лидерских способностей; обучении навыкам эффективного общения; создании ситуации личностного роста; воспитании настойчивости, упорства, умения отстаивать свои взгляды, трудолюбия.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема социальной адаптации разных категорий подростков средствами социально-педагогической поддержки в учреждениях дополнительного образования детей представляется нам значимой и актуальной, что обусловлено задачами дополнительного образования, богатой практикой деятельности в этом направлении и недостаточной разработанностью проблемы в педагогической теории.

В социальной психологии под социальной адаптацией понимается вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в процессе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Исследователями проблемы отмечается, что в общественной жизни адаптация личности выступает фактором оптимизации в регуляции общения, условием и предпосылкой эффективности человеческой деятельности, самоактуализации и самореализации. Самоактуализации и самореализация личности – задачи не только психологические, но и педагогические, что актуализирует необходимость определения педагогической составляющей проблемы.

Мы считаем, что можно выделить социально-педагогическую адаптацию, под которой понимается вид социально-культурной адаптации, процесс взаимодействия педагога и ребенка в образовании, результатом которого является освоение социальных ценностей, норм, установок социальной жизни, познания социальных ролей, развития личностного потенциала ребенка и педагога. Процесс социально-педагогической адаптации – это взаимодействие равноправных сторон (педагога и ребенка), целью которого является самореализация личности ребенка. Педагогический аспект

социальной адаптации состоит в оказании адресной педагогической поддержки ребенку.

Средством социальной адаптации в дополнительном образовании является социально-педагогическая поддержка, которую мы определяем как социокультурный процесс развития индивидуальности ребенка, осуществляемый педагогом и опосредованный системой дополнительного образования. Эффективность ее велика в подростковом возрасте, когда воспитательное воздействие педагогов снижается, начинают складываться механизмы самовоспитания, ребенок стремится сам устанавливать границы собственной свободы и ответственности, приобретает социальный опыт.

Социально-педагогическая поддержка социальной адаптации подростков обусловлена спецификой дополнительного образования, которой представляет собой тип образования, объединяющий воспитание, обучение и развитие в единый процесс с целью удовлетворения и развития познавательных интересов, творческого потенциала ребенка, способствующих самоопределению, самореализации и социализации личности и опирающихся на свободный выбор ребенком видов деятельности. Цель дополнительного образования детей – педагогическая поддержка ребенка в процессе его социального самоопределения, творческого и личностного развития.

Педагогическими условиями, обеспечивающими успешность протекания процесса социально-педагогической адаптации старших подростков в условиях учреждения дополнительного образования детей являются: субъект-субъектные отношения педагога и ребенка; вариативность образования; создание ситуации выбора и успеха для каждого ребенка; создание развивающей среды через многоуровневую социокультурную и психолого-педагогическую систему.

Нами были разработаны концептуальные основы социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования детей. Теоретико-методологической основой разработки концепции выступают системно-синергетический подход как общенаучная основа исследования, личностно-ориентированный как теоретико-методологическая стратегия и компетентностный подход – практико-ориентированная тактика.

Целью концепции социально-педагогической поддержки адаптации подростков, основными источниками создания которой стали социальный заказ общества, теоретические концепции, педагогическая практика, результаты исследования, является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования.

Важнейшими составляющими концепции являются ключевые положения, представленные закономерностями и принципами социально-педагогической поддержки. Мы выделяем внешние и внутренние закономерности социально-педагогической поддержки. Внешние закономерности вскрывают зависимость содержания социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования от общественных процессов и условий, таких как социально-экономическая ситуация, потребность государства в типе и характере образования, уровень культуры общества и т.п. Внутренние закономерности раскрывают связи между отдельными компонентами социально-педагогической поддержки.

Особенно значимыми для дополнительного образования мы считаем принципы гуманизма, свободосообразности, демократизма, К специфическим принципам социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном



образовании мы относим принцип самоактуализации, диалогичности, выбора комплементарности, обратной связи.

Содержание концепции представлено системой социально-педагогической поддержки, которая рассматривается нами как единство целевого, содержательного, мотивационно-ценностного, деятельностного, оценочно-результативного компонентов. В качестве системообразующих связей выступают цель и задачи социально-педагогической поддержки. Главным субъектом системы социально-педагогической поддержки выступает подросток, занимающийся в учреждении дополнительного образования.

Социально-педагогическая адаптация разных категорий детей в системе дополнительного образования детей имеет разные цели, содержание, методы и формы реализации самого процесса.

Для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и детей с ограниченными возможностями здоровья главной является проблема интеграции в социальную среду, приспособления к ней. Социально-педагогическая адаптация подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации предполагает: коррекцию общеобразовательных программ с учетом пробелов в знаниях и индивидуальных особенностей детей; разработку и реализацию профессиональных программ и программ дополнительного образования; интеграции трудовой, досуговой, оздоровительной деятельности; осуществление социальной защиты подростков; организации психолого-педагогической, правовой, медицинской помощи, помощи в трудоустройстве; формирование культуры досуга.

Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает коррекционное обучение, медицинскую реабилитацию, включение ребенка, по мере возможности, в дополнительное образование, интересную для него деятельность

профессиональное самоопределение, формирование трудовых навыков при активном взаимодействии с родителями через создание сети семейных клубов, организацию совместной деятельности детей и родителей, обмен опытом позитивного семейного воспитания.

Для одаренных детей, занимающихся творчеством и научно-исследовательской работой целью социально-педагогической адаптации является самоактуализации и самореализации. Содержание деятельности педагога по социально-педагогической адаптации подростков, занимающихся научным исследованием, состоит в создании педагогических условий развития познавательной мотивации интеллектуальных и творческих способностей: организации научно-исследовательской и творческой деятельности, обучении навыкам эффективного общения, создании ситуации личностного роста, воспитании настойчивости, упорства, умения отстаивать свои взгляды, трудолюбия.

## Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. – Т. 14. – 1994. – № 4.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
3. Авторские педагогические проекты и программы внешкольных объединений детей и подростков: инновационные подходы / Под ред. А.З. Иоголевича. – Челябинск, 1993.
4. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.]
5. Андреева А.Д., Гуткина Н.И., Дубровина И.В., Круглов Б.С., Прихожан А.М., Снегирева Т.В. и др. Формирование личности старшеклассника. – М.: Педагогика, 1989.
6. Андреева Г.М., Хелкама К., Дубовицкая Е.М., Стефаненко Т.Г., Тихомандрицкая О.А. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1997. – № 4.
7. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: Сб. ст. – М.: Инноватор, 1996.
8. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981.
9. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004.
10. П.А. Бергер, Б. Бергер Социология: биографический подход / Личностно-ориентированная социология. – М.: Академический проект, 2004.
11. Берри Д.У. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы // Развитие личности. – 2001. – № 4. – 2002. – №1.
12. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973.

13. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. // Вопросы философии. – 1987. – № 8. – С.39-53.
14. Бодалев А.А., Малькова З.А., Новикова Л.И., Караковский В.А. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе. – М.,1991.
15. Богоявленская Д.Б. Субъект деятельности в проблематике творчества // Вопросы психологии. — 1999.- № 2. - С.35-41.
16. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
17. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
18. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 12-15.
19. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-15.
20. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного образования // Педагогика. – 2001. – № 1.
21. Буданова Г. Свободное время: за и против подростков // Воспитание школьников. –1996. – № 1.
22. Буюева Л. П. Социальная среда и сознание личности. – М., 1968.
23. Быков Д.А. Социально-педагогическая адаптация лиц с ограниченными физическими возможностями. – Челябинск: Урал ГАФК, 2003.
24. Введение в психологию / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Изд. центр «Академия», 1996.
25. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999.
26. Волков Ю.Г., Мостовая И.В. Социология: Учеб. для вузов. – М.: Гардарики, 1998.

27. Воспитательный процесс: изучение эффективности / Под ред. Е.Н. Степанова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001.
28. Выготский Л.С. Педагогика подростка // Выготский Л.С. Собр.соч.: в 6 т. – т.4. – М.: Педагогика, 1984.
29. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: Сб. ст. – М.: Инноватор, 1996.
30. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. – М.: Росс. пед. агенство, 1995.
31. Голованова Н.Ф. Социализация школьников как явление педагогическое // Педагогика. – 1998. – № 5.
32. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. – СПб.: Речь, 2004.
33. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. Центр «Академия», 1999.
34. Горский В.А. Дополнительное образование: Экспериментальные материалы. – М., 1993. – Вып. 1, 2.
35. Горский В.А. Концепция дополнительного образования // Внешкольник. – 1996. – № 1.
36. Горский В.А. Методологические обоснования содержания, форм и методов деятельности педагога дополнительного образования //Дополнительное образование. – 2003. – № 3.
37. Горский В.А., Журкина А.Я. Педагогические основы развития системы дополнительного образования детей // Дополнительное образование. – 1999. – № 1.
38. Горский В.А., Журкина А.Я., Ляшко Л.Ю., Усанов В.В. Система дополнительного образования детей // Дополнительное образование. – 1999. – № 3, 4.– 2000. – № 1.
39. Димухаметов Р.С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: принцип фасилитации. – Алматы, 2005.

40. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Владос, 2000.
41. Дополнительное образование и высшая школа: проблемы, тенденции и перспективы: Сб. ст. / Под ред. З.М. Уметбаева, Н.В. Сергеевой. – Магнитогорск: МаГУ, 2001.
42. Доровский А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся. – М.: Изд. центр «Академия», 1998.
43. Дудина М.Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики. – Екатеринбург, 2004.
44. Евладова Е.Б., Николаева Л.А. Развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях. – М.: Центр развития системы доп. образования детей, 1996.
45. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. – М.: Владос, 2002.
46. Евладова Е.Б. Пути развития внеурочной работы и дополнительного образования в современной школе // Классный руководитель. – 2002. – № 6.
47. Ермолаева Т.И., Логинова Л.Г. Педагогические технологии в сфере дополнительного образования. – М.; Самара, 1999.
48. Жмыриков А. Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения. Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1989.
49. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1998.
50. Зобов Р.А., Келасьев В.Н. Самореализация человека: Введение в человекознание. – СПб.: Изд-во СПб ГУ, 2001.
51. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003.

52. Инструментарий изучения эффективности воспитательной работы с учащимися вне школы: Метод. рекомендации / Под ред. А.З. Иоголевича. – Челябинск: Изд-во ЧПИ, 1986.
53. Каджаспирова Г.М., Каджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Изд. центр «Академия», 2003.
54. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М., 1997.
55. Коваль М.Б. Педагогика внешкольного учреждения. – Оренбург, 1993.
56. Комплексная программа развития научного общества учащихся г. Челябинска до 2010 года «Интеллект XXI века». – Челябинск, 2003.
57. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.
58. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года // Внешкольник. – 2004. – № 12.
59. Корнева Н., Буева И. Модель образовательной деятельности учреждения дополнительного образования инновационного типа // Внешкольник. – 1999. – № 1.
60. Лебедева Е. Психология изменений и психический мир подростка // Журнал практического психолога. – 1998. – № 2.
61. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности // Вопросы психологии. – 2003. – № 4.
62. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М., 2001.
63. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: Сфера, 2004.
64. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – М., 2002.

65. Маллер А.Р. Педагог и семья ребенка-инвалида // Дефектология. – 1995. - № 5.
66. Мартиросян Б.П., Горский В.А. Инновации в дополнительном образовании// Дополнительное образование. – 2003. – № 4.
67. Мельникова Н. Н. Процесс социально-психологической адаптации: Подходы к изучению // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология: Сборник научных трудов / Под ред. Н.А. Батурина. – Челябинск: ЮУрГУ, 1998. – Т.1. – С. 31-49.
68. Мельникова Н. Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: Дисс. канд. псих наук.— СПб, 1999.
69. Милославова И. А. Адаптация как социально – психологическое явление // Социальная психология и философия / Под ред. Б. Д. Парыгина. – Л., 1973. – вып. 2.
70. Милославова И. А. Структура социальной адаптации. / Герценовские чтения: Философия и социальная психология. – Л., 1976.
71. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки. – М.: МИРОС, 2001.
72. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. – М.: Сентябрь, 1997.
73. Наследники уральских рудознатцев: Сб. ст. о юных геологах. – Челябинск: НТЦ-НИИОГР, 2000.
74. Научно-практические аспекты управления социальной адаптацией подростков: из опыта работы центра образования г. Магнитогорска: Сб. трудов / Отв. ред. В.А. Беликов. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999.
75. Одаренные дети: проблемы, перспективы / Под ред. А.З. Иоголевича. –Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1995. – Ч. 1-3.
76. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.



77. Осенников В.Я. Социально-педагогическая адаптация подростков в условиях оздоровительного образовательного учреждения: Автореф...канд.пед.наук. — Челябинск, 1999.
78. Парыгин Б. Д. Жизненные стратегии личности. // Психологический журнал – 1992. – №2 – С. 170-172.
79. Педагогические инициативы во внешкольной работе с детьми и подростками: Аннотированный указатель / Под ред. А.З. Иоголевича. – Челябинск: ЧИПКРО, 1993.
80. Педагогика дополнительного образования: приоритет духовности, здоровья и творчества / Под ред. В.И. Андреева, А.И. Щетинской. – Казань-Оренбург: Центр инновационных технологий, 2001.
81. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / Под ред. Н.Н. Тулькебаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Изд. Дом «Восток», 2003.
82. Правовая защита семей, воспитывающих детей-инвалидов: Сборник нормативных актов. – М., 1996.
83. Пригожин И.Р., Стенгерс И. Время, хаос, квант. – М.: Эдиториал УРСС, 2000.
84. Программы для детей с ограниченными возможностями здоровья /Под ред. В.В. Садырина. – Челябинск: изд-во «Образование», 2003.
85. Психосоциальная реабилитация семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями /под ред. Л.В. Велькер, Е.В. Малыхина, И.В. Малофеева. – М.: МГСУ, 2003.
86. Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования / Под ред. Н.Ф. Родионовой. – СПб: СПб. Дворец творчества юных, 1995.
87. Развитие дополнительно образования детей: взгляд на проблемы и перспективы // Проблемы развития дополнительного образования: Материалы городской науч.-практ. конф. – СПб.: Центр развития доп. образования, 1997.

88. Растова Л.М. Социальная адаптация личности в коллективе. – М.: Мысль, 1990.
89. Растова Л. М. К вопросу о соотношении социализации и социальной адаптации личности / Труды Алтайского политехнического института. – Барнаул, 1974. – Вып.37.
90. Реан А. А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник СПбГУ. Сер 6. – СПб: Изд-во СПбГУ, 1995. – №20.
91. Реан А. А. О феномене социально-психологической терпимости личности. // Психологический журнал, – 1991 – №4.
92. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999.
93. Реан А.А.. Практическая психодиагностика личности. — СПб.: Питер Ком, 2001.
94. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. – М., 1994.
95. Росляков А.Е. Социально-психологическая адаптация студентов в условиях вуза МПС. – Ярославль, 2003. – Автореферат на соиск. уч. степ. канд. псих. наук.
96. Рожков М.И., Волохов А.В. Детские организации: возможности выбора. – М.: СПО-ФДО, 1996.
97. Российская педагогическая энциклопедия / Гл.ред. В.В. Давыдов. – Т.4. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.
98. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.
99. Савенков А. И. Развитие детской одаренности в образовательной среде // Развитие личности. – 2002. – № 3.
100. Савин Е.Ю. Компетентность как эффект организации индивидуального ментального опыта / Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной В.Н. Дружинину. – М.: ИП РАН, 2005. – С. 62- 67.
101. Сапоровская М.В. Детско-родительские отношения и совладающее поведение родителей как факторы школьной

адаптации первоклассников. Автореферат дисс... канд. псих. наук. – Кострома, 2002.

102. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.

103. Соколова Н.А. Социально-педагогическая адаптация старших подростков средствами экономического воспитания в условиях учреждения дополнительного образования детей. – Челябинск, 2000.

104. Соколова Н.А. Социальная адаптация личности и ее влияние на формирование здорового образа жизни // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Серия 3. Проблема профилактики потребления психоактивных веществ в молодежной среде. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – № 11.

105. Соколова Н.А. Методологические основы педагогики дополнительного образования детей // Дополнительное образование. – 2003. – № 1.

106. Соколова Н.А. Особенности управления учреждениями дополнительного образования детей / Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Серия 3. Менеджмент в образовании. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003. – № 18.

107. Соколова Н.А. Социально-педагогическая поддержка личности ребенка как цель дополнительного образования // Дополнительное образование. – 2004. – № 8. – С. 13–15.

108. Соколова Н. А., Горский В.А. Проблемы и перспективы развития системы дополнительного образования детей: социально-педагогический аспект // Дополнительное образование. – 2004. – № 8.

109. Соколова Н.А. Психолого-педагогические аспекты социальной адаптации детей с ограниченными возможностями

здоровья // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – №23.

110. Соколова Н.А. Дмитриева Е.Ю. Исследование влияния микрофакторов социализации как условие социально-педагогической поддержки личности современного подростка // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – №25.

111. Соколова Н.А. Дополнительное образование как фактор интеграции детей с ограниченными возможностями образования в социальную среду // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – №25.

112. Соколова Н.А. О сущности понятия «социально-педагогическая поддержка личности ребенка» в дополнительном образовании детей // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – №26.

113. Соколова Н.А. Методическое сопровождение социально-педагогической поддержки развития личности ребенка в условиях учреждения дополнительного образования детей. – Челябинск: ИНО УрО РАО, 2005.

114. Соколова Н.А., Фуникова Н.И. Педагогика дополнительного образования детей. – Челябинск: ИНО УрО РАО, ЧГПУ, 2004.

115. Социально-педагогическая поддержка детей в условиях Дворца творчества учащейся молодежи: Тез. У науч.-практ. конф. пед. коллектива Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской. – Челябинск, 1999.

116. Социально-педагогическая и образовательная деятельность детских внешкольных учреждений / Под ред. Г.Н. Поповой. – Челябинск: Гл. упр. по делам образования, 1995.
117. Социально-педагогическая поддержка личности ребенка в условиях учреждения дополнительного образования детей / Под ред. Р.А. Литвак. – Челябинск: ДПиШ им. Н.К. Крупской, 2001.
118. Социально-педагогическая поддержка дошкольников в условиях учреждения дополнительного образования детей / Под общ. ред. В.Н. Кеспикова. – Челябинск, 2002.
119. Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Под ред. А.Н. Нимаева. – Екатеринбург, 1998.
120. Тюмасева З.И., Смирнов Ю.С., Павлова В.И. и др. Концепция непрерывного экологического образования в Челябинской области. – Челябинск, 2001.
121. Уварина Н.В. К проблеме самоопределения и самовыражения личности / Психолого-педагогические исследования в системе образования: Материалы III Всерос. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Д.Ф. Ильясов: В 4-х ч. Ч 4. – Москва-Челябинск: Изд-во «Образование».
122. Учим творчеству: Педагогические технологии дополнительного образования детей (из опыта работы ДПиШ им. Н.К. Крупской). – Челябинск, 2000.
123. Учебно-воспитательный процесс в реабилитации детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата / Под ред М.В. Ипполитовой. – М., 1988.
124. Философский энциклопедический словарь / Под ред. С.В. Аверинцева, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичева и др. – М.: Сов. энцикл., 1989.
125. Фомина А.Б. Актуальные проблемы учреждений дополнительного образования // Классный руководитель. – 2002. – № 6.

126. Фомина А.Б., Жданова Н.К., Полосина Л.Д., Тарасов В.В. Педагогика свободного времени. – М.: МГДД (Ю)Т, 2002.
127. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991.
128. Фуникова Н.И. Комплексный подход как фактор организации дополнительного образования детей: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – Челябинск, 1998.
129. Хакен Г. Информация и самоорганизация. – М.: Мир, 1991.
130. Хакен Г. Синергетика: иерархия неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах. – М.: Мир, 1985.
131. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – Томск: Изд-во ТГУ, М.: Изд-во «Барс», 1997.
132. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
133. Цымбаленко С., Щеглова С. Какие они подростки 90-х // Воспитание школьника. – 1996. – № 1-3.
134. Щеглова С.Н. Социология детства. – М.: Институт молодежи, 1996.
135. Щипицина Л.М., Иванов Е.С., Данилова Л.А., Смирнова И.А. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном физическом развитии. – СПб., 1995.
136. Щуркова Н.Е. Ключевой вопрос воспитания и профессиональный субъект воспитания / Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно-исследовательских материалов / Под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М.: Вентана-Графф, 2002.
137. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб: Ленато, фонд «Университетская книга», 1996.
138. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979.

139. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 194. – № 1. – С. 24-28.

Российская академия образования (РАО)  
Уральское отделение (УрО)  
Институт ноосферного образования УрО РАО  
Челябинский государственный педагогический университет

---

Научное издание

Соколова Надежда Анатольевна

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ  
АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Монография

ISBN 5 – 7358 – 0006 – 2

---

Подписано к печати 9.08.2005. Формат бумаги 60 х 84/16. Бумага «Госзнак». Усл. печ. л.: 14,4. Печать ротاپронтная. Тираж: 1000 экз. Заказ № . Цена свободная.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69