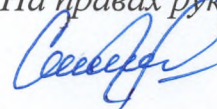


ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«Чеченский государственный педагогический университет»

*На правах рукописи*



ДЖАБАГОВА Седа Саламиевна

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В  
СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание учёной степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических  
наук, профессор  
Мусханова И. В.

Грозный – 2026

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ВВЕДЕНИЕ.....                                                                                                                                                 | 3   |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....                                      | 19  |
| 1.1. Социализация как социальная и педагогическая проблема .....                                                                                              | 19  |
| 1.2. Система дополнительного образования в России: историко-педагогический анализ.....                                                                        | 50  |
| 1.3. Педагогическая модель социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования .....                                        | 76  |
| Выводы по первой главе.....                                                                                                                                   | 101 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....      | 103 |
| 2.1. Организация и методика опытно-экспериментальной работы по социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования.....     | 103 |
| 2.2. Реализация педагогической модели социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования.....                              | 123 |
| 2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности педагогической модели социализации обучающихся подросткового возраста ..... | 150 |
| Выводы по второй главе .....                                                                                                                                  | 168 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....                                                                                                                                              | 171 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....                                                                                                                                        | 176 |
| Приложение А Анкета «Мотивация участия подростков в деятельности учреждения дополнительного образования» .....                                                | 202 |
| Приложение Б Методика изучения мотивации участия в общественно полезной деятельности .....                                                                    | 207 |
| Приложение В Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Синявского и Б. А. Федоришина (КОС-2).....                                | 208 |
| Приложение Г Опросник по определению стиля общения педагога с детьми в учреждении дополнительного образования .....                                           | 211 |
| Приложение Д Карта педагогического наблюдения за социальной активностью подростка.....                                                                        | 217 |
| Приложение Е Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн. Модификация А. М. Прихожан .....                                                               | 219 |
| Приложение Ж Рефлексивная анкета «Я в коллективе».....                                                                                                        | 221 |
| Приложение З Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса.....                                                                                   | 226 |
| Приложение И Опросник исследования уровня агрессивности .....                                                                                                 | 228 |
| Приложение К Тест на оценку самоконтроля в общении (М. Снайдер).....                                                                                          | 233 |
| Приложение Л Комплекс упражнений первого модуля «Подросток и среда» ....                                                                                      | 234 |
| Приложение М Комплекс заданий второго модуля «Социальная адаптация личности» .....                                                                            | 242 |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** В условиях динамичных социокультурных, информационных, технологических и ценностных изменений современного общества возрастает значимость проблемы социализации обучающихся подросткового возраста. Современный подросток включен в сложную систему социальных взаимодействий. Он испытывает влияние семьи, школы, сверстников, цифровой среды, средств массовой информации, социальных сетей, неформальных объединений и различных культурных практик. Поэтому важное значение приобретает целенаправленное педагогическое сопровождение процесса социального становления подростков, поскольку стихийная социализация не всегда обеспечивает формирование устойчивых ценностных ориентиров, социальной ответственности, гражданской идентичности, готовности к конструктивному участию в жизни общества и коммуникативной культуры.

В условиях современной реальности, характеризующейся высокой технологичностью и быстрыми изменениями всех сфер жизнедеятельности, первостепенное место занимают вопросы формирования личности, способной не только адаптироваться к изменяющимся социальным условиям, но и активно участвовать в преобразовании окружающей действительности. Особенно значимо это для подростков, у которых на данном возрастном этапе интенсивно развивается самосознание, складывается система ценностей, расширяется круг социальных контактов, идёт поиск собственного места в группе сверстников и в обществе в целом. Отсюда и запрос к образованию, формулируемый через конкретные качества: самостоятельность, инициативность, ответственность, способность к сотрудничеству и критическому мышлению, готовность к творческой самореализации и осознанному выбору жизненной позиции.

Актуальность исследования подтверждается и целевыми ориентирами государственной политики; национальный проект «Образование» устанавливает, что охват обучающихся в возрасте от 5 до 18 лет качественным дополнительным образованием к 2030 году должен составить не менее 80–82 %. В Чеченской Республике этот показатель растёт устойчиво, и перед педагогической наукой

встаёт вполне практическая задача, так как разрабатываемые модели должны выдерживать конкуренцию за внимание подростка с цифровой средой.

Подростковый этап противоречив по самой своей природе. С одной стороны, он открывает широкие возможности для становления самостоятельности, социальной активности, субъектной позиции и нравственного выбора. С другой стороны, он усиливает риски: дезадаптацию, социальную пассивность, конфликтность, подверженность негативному влиянию, ценностную неопределённость, снижение учебной мотивации, вовлечение в деструктивные формы поведения. Отсюда и требование к работе с подростком: не эпизодическое воспитательное воздействие, а системно организованная образовательная среда, включающая его в социально значимую, творческую, коммуникативную, проектную и общественно полезную деятельность.

Именно здесь проявляется роль системы дополнительного образования. В отличие от общего образования, ориентированного прежде всего на освоение обязательных образовательных программ, дополнительное даёт подростку свободный выбор содержания деятельности, возможность развивать способности, сотрудничать, самореализовываться, проявлять индивидуальные интересы и приобретать опыт общения. Добровольность, вариативность, личностная направленность и практико-ориентированность дополнительного образования позволяют рассматривать его как важнейшее пространство социализации подростков.

В действующих нормативно-правовых и стратегических документах Российской Федерации, включая Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года», а также Приказ Министерства просвещения РФ от 27.07.2022 № 629 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам», отражена значимость дополнительного образования как фактора развития личности. Законодательно закреплено, что оно как самостоятельный вид

образования направлено на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей, интеллектуальное, духовно-нравственное, физическое и профессиональное развитие личности.

Дополнительное образование в современных условиях выступает как особая социально-педагогическая среда, в которой подросток приобретает опыт взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса: сверстниками, учителями, наставниками, представителями общественных организаций, культурных и спортивных объединений, профессиональных сообществ. Участие в кружках, секциях, студиях, клубах, проектных командах, конкурсах, волонтерских и исследовательских инициативах позволяет подростку осваивать социальные роли, нормы группового взаимодействия, способы самопрезентации, формы ответственности за общий результат и механизмы коллективного принятия решений. Необходимо также отметить, что дополнительное образование создает условия для перехода подростка от позиции пассивного получателя знаний к позиции активного субъекта деятельности: усвоение информации, создание социально значимых продуктов, реализация проектов, участие в общественно полезной деятельности, проявление лидерских качеств, пробы себя в различных видах деятельности способствуют осуществлению первых шагов профессионального и жизненного самоопределения. И именно в этом проявляется особая воспитательная ценность дополнительного образования как пространства практической социализации. При этом следует указать и на такой аспект, как информационная социализация, при которой подростки активно включены в виртуальные сообщества, цифровые коммуникации, медиaprостранство, что, с одной стороны, расширяет их образовательные и социальные возможности, а с другой – порождает риски фрагментарности мышления, клипового восприятия, зависимости от внешней оценки, подмены реального социального взаимодействия виртуальным, распространения недостоверной информации. В этих условиях дополнительное образование выступает механизмом педагогически организованной социализации, возвращающей подростка в реальную деятельность и живое общение. Здесь же

заложены возможности отвечать и на другие изменения: трансформацию детско-взрослых отношений, растущее влияние цифровых технологий и массовой культуры на мировосприятие подростков, ослабление роли семьи как устойчивого социального института, дефицит позитивных образцов социального поведения, рост индивидуализации и разобщённости.

С педагогической точки зрения социализация обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования – не стихийный процесс приспособления к социальной среде, а специально организованное взаимодействие, направленное на освоение подростками социальных норм, ценностей и способов коммуникации. Существенно, что подросток выступает при этом не только объектом педагогического воздействия, но и субъектом собственной социализации, способным к выбору, инициативе, самооценке и саморегуляции.

Вместе с тем анализ теории и практики дополнительного образования показывает, что его социализирующий потенциал реализуется не всегда в полной мере и определяется социальной значимостью успешного включения подростков в общественную жизнь, педагогической необходимостью целенаправленного сопровождения их личностного и социального становления, а также потребностью современной системы дополнительного образования в научно обоснованных моделях, технологиях и диагностических средствах, обеспечивающих их эффективную социализацию.

**Степень научной разработанности.** Проблема социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования характеризуется междисциплинарностью и находится на пересечении педагогики, психологии, социологии образования, теории воспитания и возрастной психологии. Научное осмысление проблемы связано с необходимостью выявления условий, механизмов и педагогических средств, которые обеспечивают включение подростка в систему социальных отношений, усвоение им норм, ценностей и моделей поведения в условиях современной реальности. В работах выдающихся отечественных педагогов и психологов социализация рассматривается как сложный процесс

взаимодействия человека и общества, в ходе которого индивид усваивает социальный опыт, осваивает нормы и ценности, приобретает социальные роли и одновременно проявляет собственную активность. Особую ценность в контексте данного исследования имеют работы П. Ф. Каптерева, заложившего основы теории социализации в России. П. П. Блонский, Н. К. Крупская, М. В. Крупенина, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий, В. Н. Шульгин активно занимались вопросами социализации личности в образовательной среде. К выводам и разработкам этих педагогов обращаются специалисты различных направлений. Основные положения междисциплинарного научного подхода к социализации представлены в трудах Л. П. Буге, Б. З. Вульфов, И. С. Кона, А. В. Мудрика, А. В. Петровского, М. И. Рожкова.

В исследованиях С. Г. Вершловского, Б. З. Вульфов, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, В. Т. Лисовского, В. Н. Мясищева, Д. И. Фельдштейна и др. анализируется соотношение понятий «социализация», «воспитание», «развитие», «формирование» ребёнка. Теоретические основы социализации индивидуума в области психологии и педагогики обогащены вкладом выдающихся учёных, таких как Л. С. Выготский, И. С. Кон, Ю. А. Клейберг, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин, А. В. Мудрик, Л. М. Фридман и другие. Также важные исследования в области неформального образования проводят В. И. Андреев, А. Г. Асмолов, В. А. Березина, В. П. Голованов, О. И. Данина, М. Р. Каткова, М. Б. Коваль, А. И. Щетинская и др.

Развитие дополнительного образования, его сущность, содержание и специфику исследуют Л. В. Алиева, В. А. Березина, М. Б. Коваль, С. В. Сальцева и др. Концептуальные основы дополнительного образования разработаны О. И. Даниной. Тематика дополнительного образования и его периодизация освещены в исследованиях таких учёных, как Т. А. Бархатова, М. В. Богуславский, В. Е. Журавлев и другие. Аспекты воспитания и развития подрастающего поколения в условиях внешкольных учреждений подробно анализировались А. З. Абдулхайровым, Е. Л. Белоусовой, С. Я. Ермоличем, а также другими специалистами в этой области.

Собственно проблема социализации детей подросткового возраста разрабатывается в педагогической науке по нескольким взаимодополняющим направлениям. Возрастные механизмы социального становления подростка, ведущая роль общения со сверстниками, становление самосознания и субъектной позиции раскрыты в трудах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, И. С. Кона, А. Н. Леонтьева, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина. Теория социального воспитания и социализации личности представлена работами Б. З. Вульфо́ва и А. В. Петровского, и социализацию подростков во внеучебной и внешкольной деятельности исследовали Л. В. Алиева, О. С. Газман, В. П. Голованов, М. Б. Коваль, С. В. Сальцева. Отдельное направление составляют работы о рисках негативной социализации подростков и педагогической профилактике деструктивных форм поведения (Ю. А. Клейберг, Л. М. Фридман).

Обзор этих работ обнаруживает лакуну. Социализация подростков изучена преимущественно на материале общего образования и семейного воспитания; дополнительное образование фигурирует в них чаще как сфера организации досуга и развития способностей, а не как самостоятельное пространство социализации со своим содержанием, технологиями и диагностическим обеспечением. Структура и функции социализации подростков применительно к учреждениям дополнительного образования, равно как и педагогические условия, при которых их социализирующий потенциал реализуется в полной мере. Это и определило направление настоящего исследования.

Актуальность исследования дополнительного образования подтверждается устойчивым вниманием современной педагогической науки к данной проблематике. Диссертационные исследования Б. А. Пронина (2020), И. В. Гинкевич (2021), В. Г. Макаровой (2021), Т. М. Дмитриевой (2022), П. А. Базарон (2023), Т. В. Лушниковой (2023), В. В. Улитко (2023), Ю. Г. Голубковой (2023), Е. С. Красницкой (2024), С. Г. Артамоновой (2024), И. В. Швецовой (2024), А. Ю. Доглаева (2024), В. В. Лактионова (2025), Г. Б. Назарова (2025) свидетельствуют о том, что дополнительное образование

продолжает рассматриваться как важный ресурс личностного развития, социализации, самоопределения и воспитания обучающихся.

Таким образом, изучение законодательных актов и научных работ в области психологии и педагогики демонстрирует, что дополнительное образование детей представляет собой сознательный процесс воспитания, развития и обучения личности через применение специализированных образовательных программ и предоставление дополнительных образовательных услуг, а также через осуществление информационно-образовательной деятельности вне рамок стандартных учебных программ в интересах индивидуума и общества. Анализ литературы по проблеме показывает, что недостаточно представлены в исследованиях специфика, функции, факторы, конкретизирующие эффективность деятельности дополнительного образования в социализации личности. Ключевым вопросом в педагогике является оценка вклада внешкольного дополнительного образования в успешную социализацию детей и молодежи. Однако следует отметить, что возможности внешкольных учреждений дополнительного образования в социализации детей и молодежи используются не в полной мере вследствие недостаточной разработанности методического и содержательного сопровождения их деятельности.

Таким образом, сложились **противоречия**:

- между возрастающей социальной значимостью проблемы социализации обучающихся подросткового возраста, способных к ответственному выбору, конструктивному взаимодействию, социальной активности и самореализации, и недостаточной теоретической разработанностью ее решения средствами дополнительного образования;

- между значительным социализирующим потенциалом дополнительного образования, проявляющимся в его вариативности, добровольности, практико-ориентированности, возможности включения подростков в творческую, коммуникативную, проектную и общественно полезную деятельность, и недостаточной степенью его системного использования в решении задач социализации обучающихся подросткового возраста;

- между необходимостью научного обоснования потенциала дополнительного образования в позитивной социализации обучающихся подросткового возраста и недостаточным уровнем разработанности содержательного и методического обеспечения этого процесса.

Противоречия определили **проблему** исследования: какими должны быть содержание и методы работы в системе дополнительного образования, обеспечивающие эффективность социализации обучающихся подросткового возраста? Вышеизложенное обусловило выбор **темы** исследования: **«Социализация обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования»**.

**Цель исследования** – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность содержания и методов работы в системе дополнительного образования, обеспечивающих социализацию обучающихся подросткового возраста.

**Объект исследования** – дополнительное образование обучающихся подросткового возраста.

**Предмет исследования** – содержание и методы социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования.

**Гипотеза исследования** – социализация обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования будет эффективной, если:

- педагогическая модель социализации обучающихся подросткового возраста будет опираться на положения системного, деятельностного, культурологического, интегративного и аксиологического подходов, обеспечивающих целостность, ценностно-смысловую направленность и результативность процесса социализации;

- социализирующий потенциал учреждений дополнительного образования будет раскрыт как совокупность его сущностных характеристик (добровольность участия, вариативность программ, практическая направленность, событийность, педагогическое сопровождение, опора на интересы, способности и потребности

подростков) и реализован посредством социально-педагогических технологий – проектных, интерактивных, рефлексивных, тренинговых;

- будет сконструирована и апробирована модель социализации обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования, включающая целевой, методологический, содержательно-технологический (реализуемый посредством авторской программы «Развитие социального опыта»), критериально-диагностический и результативный блоки, связанные отношениями целеполагания, реализации и обратной связи;

- будет реализован комплекс педагогических условий (систематичность и поэтапность организации процесса; создание социально развивающей образовательной среды; включение подростков в разнообразные виды деятельности, имеющие личностный и социальный смысл; развитие субъектной позиции подростка; организация рефлексивного сопровождения; взаимодействие учреждения дополнительного образования с семьёй, школой и социокультурной средой; учет возрастных и индивидуальных особенностей подростков), а динамика социализированности подростков будет отслеживаться посредством диагностического комплекса, включающего критерии, показатели, уровни и методики их измерения.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой были определены **задачи исследования:**

- на основе теоретического анализа научной литературы уточнить и дополнить сущностную характеристику процесса социализации обучающихся подросткового возраста, определить её структуру и функции, а также специфику дополнительного образования как среды социального становления;

- выявить социализирующий потенциал учреждений дополнительного образования и обосновать комплекс социально-педагогических технологий (проектных, игровых, интерактивных, рефлексивных), способствующих его эффективной реализации;

- сконструировать педагогическую модель социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования и определить комплекс педагогических условий её эффективного функционирования;

- подобрать, адаптировать и применить комплекс валидных диагностических материалов (критерии, показатели, уровни, методики), позволяющий объективно отслеживать динамику социализированности обучающихся подросткового возраста; экспериментально проверить и доказать эффективность разработанной модели, методов и педагогических условий социализации подростков в реальном образовательном процессе.

**Методологической основой исследования являются:** системный (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Э. Г. Юдин); деятельностный (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Э. В. Ильенков, Н. Ф. Талызина); культурологический (В. С. Библер, Б. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, М. С. Каган, Ю. М. Лотман, Д. С. Лихачёв); интегративный (Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. С. Леднев); аксиологический (Г. Лотце, В. Виндельбанд, Г. Риккерт, В. П. Тугаринов, О. Г. Дробницкий, А. Г. Здравомыслов) подходы.

**Теоретической основой исследования выступают** концепции и теории деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина); развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин); фундаментальные положения теории развития личности (Л. И. Божович, И. С. Кон, А. К. Маркова, Р. С. Немов, Д. Б. Эльконин и др.); современные теории и концепции дополнительного образования детей (В. А. Березина, А. К. Бруднов, О. С. Газман, В. П. Голованов, Е. Б. Евладова, А. В. Золотарева, М. Б. Коваль, Б. В. Куприянов, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова, А. Б. Фомина и др.); теория образования как пространства инициативного выбора и самореализации ребенка (А. Г. Асмолов, О. С. Газман, В. П. Голованов, Н. Н. Михайлова, М. И. Рожков и др.).

**Методы исследования** определялись в соответствии с целями, задачами и логикой исследования. Теоретические методы: анализ; обобщение; моделирование.

Эмпирические методы: изучение педагогического опыта учреждений дополнительного образования детей; наблюдение, анкетирование, эксперимент, статистические методы обработки данных.

**Опытно-экспериментальная база** исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе учреждений дополнительного образования Чеченской Республики: ГБНОУ «Республиканский комплекс общего и дополнительного образования «Квант», МБОУ ДО «Центр детского творчества» г. Грозного, МБУ ДО «Детско-юношеский центр» г. Грозного, МБУ ДО «Центр развития детского (юношеского) технического творчества» г. Грозного, ГБУДО «Республиканский детско-юношеский центр физического воспитания, спорта и туризма» г. Грозный.

**Организация исследования и его этапы.** Исследование проводилось с 2019 по 2026 год в три взаимосвязанных этапа:

первый, теоретико-диагностический, этап (2019–2021 гг.), в рамках которого были определены теоретические и методологические основы исследования, выявлены различные аспекты проблемы исследования, сформулированы цель и задачи; осуществлен теоретический анализ философской, культурологической и психолого-педагогической литературы, позволяющей определить особенности и потенциал учреждений дополнительного образования, направленных на социализацию обучающихся подросткового возраста; разработаны модель, содержание, методы и педагогические условия социализации обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования; осуществлён констатирующий этап опытно-экспериментальной работы;

второй, обучающий, этап (2022–2024 гг.) включал планирование и организацию формирующей опытно-экспериментальной работы, основанной на исходных результатах, полученных в процессе проведения констатирующего эксперимента и теоретического анализа научной литературы; апробацию модели, содержания, методов и педагогических условий социализации обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования;

третий, контрольно-результативный, этап (2025–2026 гг.), в ходе которого были завершены обобщение и систематизация теоретических и практических результатов констатирующего, формирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы, а также осуществлялись формулировка общих выводов, подготовка научных публикаций, определение дальнейших перспектив исследования и литературное оформление рукописи диссертационной работы.

**Научная новизна исследования заключается в том, что:**

- уточнено и дополнено содержание понятия «социализация обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования», понимаемого как специально организованный педагогический процесс включения подростков в творческую, коммуникативную, проектную, исследовательскую, спортивную, волонтерскую и общественно полезную деятельность; в его структуре выделены когнитивный, ценностно-мотивационный, коммуникативный и деятельностно-поведенческий компоненты, а также раскрыты функции социализации – адаптационная, ценностно-ориентирующая, коммуникативная, развивающая, профилактическая;

- выявлен социализирующий потенциал учреждений дополнительного образования (добровольность участия, вариативность программ, практическая направленность, событийность, возможность выбора индивидуальной образовательной траектории, детско-взрослое сотрудничество) и обоснованы социально-педагогические технологии его реализации в процессе социализации подростков – проектные, интерактивные, рефлексивные, тренинговые;

- разработана и обоснована педагогическая модель социализации обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования, представленная единством целевого, методологического, содержательно-технологического, критериально-диагностического и результативного блоков, построенная на основе системного, деятельностного, культурологического, интегративного и аксиологического подходов и принципов добровольности, вариативности, индивидуализации, субъектности, социальной направленности, активности и сотрудничества;

- обоснован комплекс педагогических условий эффективной социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования (систематичность и поэтапность организации процесса; создание социально развивающей образовательной среды; включение подростков в разнообразные виды деятельности, имеющие личностный и социальный смысл; развитие субъектной позиции подростка; организация рефлексивного сопровождения; взаимодействие учреждения дополнительного образования с семьёй, школой и социокультурной средой; учет возрастных и индивидуальных особенностей подростков), а также определены критерии, показатели и уровни социализированности подростков.

**Теоретическая значимость** диссертационного исследования заключается в следующем:

- результаты исследования вносят вклад в развитие теории воспитания и социализации (п. 25 паспорта специальности 5.8.1) и теории дополнительного образования: обогащены научно-теоретические представления о социализирующем потенциале дополнительного образования как средства включения подростков в систему общественных отношений;

- развит понятийный аппарат педагогики: уточнена и дополнена авторская трактовка понятия «социализация обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования», определены ее структура и функции, что соотносится с п. 10 и п. 25 паспорта специальности;

- обоснованы теоретико-методологические основания проектирования модели и педагогических условий социализации подростков, что расширяет научные представления о воспитательных и социокультурных практиках дополнительного образования (п. 31 паспорта специальности).

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что:

- была создана и внедрена образовательная программа «Развитие социального опыта», которая способствовала позитивной социализации, адаптации учащихся подросткового возраста. Программа состоит из таких модулей, как

«Подросток и среда» (20 часов), «Социальная адаптация личности» (24 часа), «Мои социальные роли» (28 часов).

- сформированы базисы для активации ресурсов учреждений дополнительного образования вне школьной программы, что дает возможность социально регулируемой и контролируемой социализации подростков, облегчающей их успешное включение в социальные структуры.

**Достоверность и обоснованность выводов и результатов** исследования обеспечены за счёт ясности теоретических и методологических оснований; строгой научной аргументации; выбора и применения исследовательских методов, соответствующих объекту, предмету, а также целям и задачам исследования; эффективного объединения теории и практико-экспериментальной составляющей; систематического мониторинга и оценки результатов в контексте различных уровней – от подростка до организации дополнительного образования, с применением таких критериев научности, как логичность, опровержимость, верифицируемость; детального количественного и качественного анализа данных; обоснования изначально поставленной гипотезы.

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Социализация обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования понимается как специально организованный педагогический процесс включения подростков в творческую, коммуникативную, проектную, исследовательскую, спортивную, волонтерскую и общественно полезную деятельность, обеспечивающий усвоение ими социальных норм и ценностей, готовности к конструктивному участию в жизни общества, развитие опыта взаимодействия, ответственности, самостоятельности и самореализации. В структуре понятия «социализация обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования» выделяются: когнитивный; ценностно-мотивационный; коммуникативный; деятельностно-поведенческий компоненты.

2. Дополнительное образование обучающихся подросткового возраста представляет собой особое пространство социализации, обладающее самостоятельным педагогическим потенциалом и исторически сформированной

институциональной основой, которое, в отличие от формализованного школьного обучения, обеспечивает возможность свободного выбора содержания и форм деятельности, включения в разновозрастные и социально значимые объединения, освоение опыта коллективного взаимодействия, социального самоопределения и самореализации. Авторский вклад состоит в обосновании того, что социализирующая эффективность дополнительного образования обеспечивается совокупностью его сущностных характеристик – добровольностью участия, вариативностью программ, практической направленностью, событийностью, педагогическим сопровождением, опорой на интересы, способности и потребности обучающихся, – рассматриваемых как педагогические условия социализации подростков.

3. Модель социализации обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования, состоящая из целевого, методологического, содержательно-технологического, критериально-диагностического и результативного блоков, направленная на формирование социальных качеств обучающихся, необходимых для социальной интеграции, социальной самостоятельности и развития социальной активности.

4. Педагогические условия социализации обучающихся подросткового возраста в учреждениях дополнительного образования (систематичность и поэтапность организации процесса социализации, создание социально развивающей образовательной среды, включение подростков в разнообразные виды деятельности, имеющие личностный и социальный смысл, развитие субъектной позиции подростка, предполагающее, что обучающийся выступает не пассивным исполнителем педагогических требований, а активным участником выбора, планирования, реализации и оценки деятельности, организация рефлексивного сопровождения, суть которого заключается в помощи педагога в осмыслении подростком собственного опыта, анализе поведения, оценке результатов деятельности, взаимодействие учреждения дополнительного образования с семьей, школой и социокультурной средой, учет возрастных и индивидуальных особенностей подростков), реализация которых способствует

освоению подростками социальных норм и ценностей, развитию коммуникативной культуры, самостоятельности и социальной активности.

5. Диагностический комплекс оценки социализированности обучающихся подросткового возраста включает пять критериев – мотивационный, коммуникативный, деятельностный, рефлексивный, поведенческий – с соответствующими показателями, три уровня социализированности (высокий, средний, низкий) и совокупность диагностических методик. Обобщенный уровень социализированности подростка определяется как преобладающий по совокупности критериев. Экспериментальная проверка подтвердила эффективность разработанной модели, методов и педагогических условий: в экспериментальной группе зафиксирована статистически значимая положительная динамика социализированности подростков по всем критериям, что обеспечивает поэтапное включение обучающихся в социально значимую, коммуникативную, проектную и рефлексивную деятельность.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись путем их внедрения в образовательный процесс учреждений дополнительного образования Чеченской Республики. Теоретические и эмпирические результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и научной школы «Интеграция этнопедагогических идей в современное образовательное пространство» ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». Основные результаты исследования представлены на международных и всероссийских научно-практических конференциях (Грозный, 2013, 2021, 2023 гг.; Чебоксары, 2017 г.; Пенза, 2022 г.; Махачкала, 2022, 2023 гг.; Курск, 2023 г.). Результаты исследования отражены в 9 публикациях, из которых 5 – в рецензируемых научных журналах, включенных в Перечень ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ.

**Структура исследования.** Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка и приложений.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **1.1. Социализация как социальная и педагогическая проблема**

Вопросы, связанные с социализацией личности, относятся к числу фундаментальных проблем современного социально-гуманитарного знания. Обусловлено это, на наш взгляд, тем, что социализация раскрывает сложный процесс вхождения человека в общество, усвоения им социальных норм, ценностей, образцов поведения, способов взаимодействия и форм общественной жизни. В современном гуманитарном дискурсе, несмотря на наличие концептуальных разработок [8], связанных с социализацией личности, на наш взгляд, недостаточно изучены аспекты, характеризующие особенности данного феномена в преломлении к обучающимся подросткового возраста. Отчасти это связано и с тем, что социализация как понятие носит междисциплинарный характер. Согласно определению, данному в педагогическом энциклопедическом словаре: «*социализация* представляет собой процесс, при помощи которого человек развивается. В процессе своего непосредственного развития человек усваивает и впоследствии воспроизводит ценности культуры и социальные нормы» [36]. Социализация выступает не только как процесс приспособления индивида к социальной среде, но и как процесс активного освоения, воспроизводства и преобразования социального опыта, и в этом смысле она отражает взаимосвязь личности и общества, ее индивидуального развития и социального становления.

Следует отметить, что в научный оборот понятие «социализация» вошло в рамках социологической и социально-философской мысли. Значительный вклад в осмысление данного феномена в зарубежной науке внесли Г. Тард [269], Ф. Гиддингс [264], Э. Дюркгейм [263], М. Вебер [270], Т. Парсонс [266], Ч. Кули [262], Дж. Мид [265], П. Бергер, Т. Лукман [261] и другие исследователи. В их работах социализация рассматривалась как процесс усвоения человеком социальных ролей и формирования представлений о себе как члене общества, включения в систему общественных отношений. При этом в различных научных

подходах по-разному определялась роль самого человека в этом процессе: от понимания его как объекта воздействия социальной среды до признания его активным субъектом собственного социального становления. Так, в субъект-объектной логике Э. Дюркгейма и Т. Парсонса социализация трактуется преимущественно как процесс воздействия общества на индивида, в ходе которого он усваивает существующие нормы, ценности, правила и модели поведения. Данный подход характерен для классической социологической традиции, где общество выступает в качестве определяющей силы, задающей человеку рамки социального поведения. В отличие от субъект-объектной позиции, в субъект-субъектном подходе личность рассматривается как активный участник социализации, способный воспринимать, избирательно принимать, преобразовывать и реализовывать в собственной деятельности социальный опыт.

Основатели интеракционистской парадигмы Ч. Хортон Кули [262] и Дж. Герберт Мид [265]265 уверены, что индивид является активным участником социализационного процесса, не только адаптируясь к условиям общественной жизни, но и оказывая влияние на формирование своей личности и модификацию социокультурной среды.

Исходя из роли человека как активного участника социализации, анализируемый феномен определяется как эволюция и самотрансформация личности через ассимиляцию и репродукцию культурных аспектов в ходе взаимодействия с непредсказуемыми жизненными обстоятельствами на протяжении различных жизненных периодов. Представленная интерпретация социализации закономерно выводит исследование на проблему адаптации, поскольку вхождение личности в общество невозможно без постоянного соотнесения индивидуального опыта с требованиями социального окружения. Адаптация в данном контексте выступает одним из механизмов социализации: она обеспечивает согласование между внутренним миром личности, ее потребностями, установками, ценностными ориентациями и внешними условиями окружающей среды.

В исследованиях Г. Спенсера адаптация получила одно из ранних теоретических объяснений, в которых отмечено, что адаптация это и есть уравнивание между какой-то системой и внешними условиями. Однако автор придерживался биологического подхода: «естественный отбор» в человеческом обществе происходит так же, как и среди животных, способствуя выживанию самых приспособленных [268]. Однако в силу биологической направленности его подхода данная концепция не выходит за рамки приспособительного процесса и для педагогического анализа такой подход является недостаточным, поскольку социализация личности, особенно в подростковом возрасте, предполагает не только приспособление к среде, но и активное включение в социальные отношения, развитие субъектной позиции и освоение культурных норм.

В работах Э. Дюркгейма адаптация рассматривается через призму взаимодействия индивидов с социальными нормами, которые обладают принудительно-добровольной двойственностью. Однако Э. Дюркгейм не учитывает, что разные социальные группы могут интерпретировать эти нормы по-разному [263]. М. Вебер, в свою очередь, видит адаптацию как оптимальный путь удовлетворения индивидуальных нужд, связывая ее с целерациональным действием, которое служит эталоном для оценки человеческого поведения [270]. В контексте структурно-функционального анализа (Р. Мертон, Т. Парсонс) адаптация связана с ролевым поведением, которое может восприниматься как патологическое обществом, несмотря на его оправданность с точки зрения индивида. Согласно структурно-функциональному подходу, важен не только анализ норм и ценностей, но и возможности их реализации. Т. Шибутани, представитель американского интеракционизма, подчеркивает, что адаптация проявляется через приспособительные реакции, способствующие восстановлению равновесия между индивидом и окружающей средой, охватывая уровни от индивидуального до межгруппового в их динамическом взаимодействии [267].

Проблема социализации в отечественной науке получила развитие в трудах таких философов, психологов, педагогов и социологов, как Л. П. Буева [45; 46], И. С. Кон [125; 126], Г. М. Андреева [7], А. В. Мудрик [163; 164], А. В. Петровский

[180; 181], Д. И. Фельдштейн [231; 234; 233], Б. З. Вульф [55; 56; 57], М. И. Рожков [197; 198]. В их исследованиях социализация рассматривается как сложный, многофакторный и непрерывный процесс, охватывающий различные этапы жизни человека и включающий усвоение социального опыта, включение в деятельность, развитие самосознания, освоение социальных ролей, формирование ценностных ориентаций.

В научной концепции Г. М. Андреевой [7] процесс социализации представляется как комплексное усвоение, структурирование и воспроизведение в деятельности и поведении норм и ценностей, принятых в обществе. Г. М. Андреева определяет социализацию как динамичный процесс формирования личности, начинающийся с рождения и происходящий через взаимодействие в трех основных сферах: деятельности, общении и самопознании. Основным аспектом этих сфер, по мнению автора, заключается в расширении социальных связей индивида с окружающим миром. В исследованиях Г. М. Андреевой выделены три ключевые стадии социализации: до трудовой, трудовая и посттрудовая. На каждой из этих стадий необходимо активное включение личности в процесс усвоения и переноса социальных знаний и ценностей специфической социальной группы.

Особое значение для настоящего исследования имеет позиция А. В. Мудрика, который рассматривает социализацию как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, происходящее во взаимодействии с окружающим миром. Данный подход позволяет рассматривать «социализацию не как одностороннее воздействие общества на личность, а как процесс, в котором человек одновременно выступает объектом влияния социальной среды и субъектом собственной активности. Важным является и выделение ученым факторов социализации – мега-, макро-, мезо- и микрофакторов, а также механизмов социализации, среди которых традиционный, институциональный, межличностный, стилизованный и рефлексивный механизмы» [163].

В логике нашего диссертационного исследования особенно значимыми являются институциональный и межличностный механизмы социализации.

Институциональный механизм проявляется в деятельности образовательных организаций, учреждений дополнительного образования, детских объединений, общественных организаций, клубов, секций. Межличностный механизм реализуется через взаимодействие подростка с педагогами, наставниками, сверстниками, значимыми взрослыми и лидерами детско-взрослых сообществ. В совокупности данные механизмы позволяют рассматривать дополнительное образование как важную среду целенаправленной позитивной социализации подростков.

Интересным с позиций нашего исследования является подход Г. М. Андреевой, которая раскрывает социализацию через три взаимосвязанные сферы: деятельность, общение и самосознание, поскольку показывает, что социализация не может быть сведена только к усвоению норм и правил, а осуществляется в процессе активной деятельности, в общении с другими людьми и через развитие представлений личности о самой себе. Именно поэтому результат социализации проявляется не только в знании социальных норм, но и в способности подростка взаимодействовать с окружающими, принимать решения, выполнять социальные роли, оценивать собственное поведение и выстраивать отношения в социуме [7].

На основании вышеизложенного резюмируем, что социализация как научное понятие отражает сложный процесс становления человека как субъекта общественной жизни и включает усвоение социальных норм и ценностей, освоение социальных ролей, развитие коммуникативного опыта, формирование самосознания и приобретение навыков взаимодействия. В рамках настоящего исследования социализация рассматривается не только как социальный, но и как педагогически управляемый процесс, требующий специально организованных условий.

В педагогику термин «социализация» пришел из политики, где с середины XIX в. активно использовался социологами для описания личностного развития. Ф. Г. Гиддингс одним из первых стал употреблять этот термин в контексте описания личностных свойств [264], однако осмысление данного понятия в

междисциплинарном плане, на наш взгляд, следует отнести к Г. Тарду [269], который определил социализацию как процесс вхождения индивида в социальную жизнь посредством усвоения и воспроизводства культурных и поведенческих образцов, транслируемых ближайшим окружением и обществом в целом.

Социализация в педагогической науке рассматривается в тесной связи с воспитанием, обучением, формированием и развитием личности. При этом необходимо отметить, что социализация не тождественна воспитанию, так как она шире по своему содержанию, поскольку включает как целенаправленные педагогические воздействия, так и стихийные влияния социальной среды: семьи, группы сверстников, общественных организаций, средств массовой информации, неформальных объединений, культурных традиций, цифрового пространства.

Воспитание при этом может быть определено как педагогически организованная, социально регулируемая часть социализации, направленная на создание условий для освоения личностью социально значимых ценностей, способов деятельности, отношений и норм поведения. При этом если социализация может протекать стихийно, противоречиво и неоднозначно, то воспитание призвано придать этому процессу целенаправленный, ценностно ориентированный и педагогически осмысленный характер.

В отечественной педагогической мысли проблема социального становления личности имеет глубокие исторические основания. Проблема интеграции социализации в систему воспитания в России актуализировалась в конце девятнадцатого века и связана с именем П. Ф. Каптерева, который считал, что «социум, определяя жизненные цели и ценности, имеет право формировать идеалы воспитания и, следовательно, влиять на развитие человека. Организованное воспитание не является единственным и всепильным фактором формирования личности. Окружение, жизненный опыт и влияние общества оказывают не меньшее, а часто и большее воздействие на человека, чем школьные уроки. Воспитание гораздо чаще идет за жизнью и обществом, чем жизнь и общество за воспитанием» [115]. Он акцентировал внимание на значимости нравственного аспекта в образовательном процессе, утверждая, что нравственность является

основой действий, направленных на благо других, и отражает социальную ориентированность индивидуума. Им были введены такие понятия, как «нравственное закаливание» и «душевное закаливание», подчеркивающие важность формирования устойчивости личности к моральным испытаниям. Истинная нравственность включает в себя отказ от эгоистических стремлений в пользу общественных интересов. Основой воспитательной работы является формирование характера и воли; при этом особое внимание акцентируется на важности нравственных оснований. Развитие характера есть природное дополнение к интеллектуальному образованию и созданию системы ценностей. Ключевые цели воспитания: стимулирование у детей социальной активности, воспитание общественного сознания через коллективные игры, дружеские взаимодействия и взаимопомощь при выборе свободы в общении и формировании социальных связей; поддержка детского креатива. Дружеские отношения («товарищество») – стратегически важный инструмент для комплексного, активного развития детской индивидуальности, «естественная тренировка» для ума, чувств, воли и жизнедеятельности организма; «серьёзная школа» для развития детского мышления. П. Ф. Каптерев акцентировал роль социальной среды в воспитании и социализации, включая «элементы языка, религии, быта, семейные традиции, образовательные и культурные структуры, которые формируют определяющий культурный контекст, влияющий на личностное развитие» [115].

Подчеркнем, что, начиная с «каптеровской практики», социализация в педагогике российских школ стала прочно ассоциироваться с воспитанием личности ребенка (Н. К. Крупская, П. П. Блонский) [132; 39]. В процессе изучения социально-экономических условий, которые сформировались после государственного переворота 1917 г., П. П. Блонский описал состояние системы образования «как сильно тревожное». Образование либо не развивается, либо, напротив, развивается стихийно. Он пишет: «Именно сейчас мы наблюдаем социализацию образовательных учреждений. И да, новое общество диктует новые правила. Поэтому необходимо создать образование нового формата – социализированного» [39].<sup>40</sup>

Трансформация подходов к осмыслению социализации как фактора развития личности обучающихся подросткового возраста в педагогической науке обусловлена социально-экономическими преобразованиями и идеологической направленностью каждой эпохи. На стыке XIX и XX веков в России наблюдается трансформация понимания и подходов к социализации. В этот период происходит расширение рамок традиционной социализации, что способствовало исследованию новых форм социальной адаптации. Это время стало свидетелем появления новых моделей социализации, которые предлагали инновационные способы взаимодействия между семьей, обществом, школьной системой и государством, отражая при этом революционные идеологии того времени.

Значимость для нашего исследования представляют также и идеи С. Т. Шацкого, который рассматривал среду, труд, игру, коллективную деятельность, детское самоуправление и социальную активность как важнейшие условия развития ребенка. Его подход позволяет утверждать, что социализация становится педагогически результативной тогда, когда ребенок включается в реальные формы деятельности, сотрудничества и общения. Он подчеркивал важность народной основы и семейных ценностей в воспитании, включая трудолюбие, взаимопомощь и доброту; поднимал вопрос о необходимости знакомства детей с историей трудов людей, связывая их восприятие прошлого и настоящего. Опытная станция, руководимая С. Т. Шацким, также использовала краеведческие материалы в образовательном процессе и привлекала учащихся к краеведческой деятельности. В социальном воспитании детей важен деятельностный подход. С. Т. Шацкий подчеркивал, что «жизнь должна быть деятельной» [244]. Он считал, что организация жизни детей должна включать их деятельность, соответствующую возрасту, полную и жизненно необходимую. Деятельность рассматривалась им как основа жизни ребенка и ключ к его развитию. В социализации детей, подчеркивал великий педагог, важную роль играют труд, игра, умственная деятельность, искусство и социальная жизнь. Труд играет исключительную роль в социализации ребенка, и формирование социальных качеств должно основываться на трудовой деятельности.

Таким образом, С. Т. Шацкий считал важным внедрение «педагогики среды», реализуемой через активное участие детей в производственном труде, как сельскохозяйственном, так и на промышленных предприятиях. Эта идея подчеркивала значимость практического опыта и взаимодействия с окружающей средой как факторов, способствующих развитию и социализации молодёжи [244].

В. А. Сухомлинский связывал воспитание с гуманизацией образовательной среды, развитием духовно-нравственных качеств личности, формированием ответственности, уважения к человеку, чуткости и трудолюбия. Такой сложный процесс, как воспитание человека, в контексте гуманистической педагогики В. А. Сухомлинского базируется на методологической рефлексии и применении конкретных педагогических концепций. Эти концепции направлены на гуманизацию всего процесса формирования личности, акцентируя внимание на духовных и моральных ориентирах. Использование его идей в современной образовательной практике подтверждает важность и долгосрочную перспективу идей этого педагога-новатора. Стратегия В. А. Сухомлинского предполагала социализацию и воспитание детей с акцентом на их интеграцию в культурно-исторические реалии, а также стремление к формированию гармоничной, морально устойчивой личности, способной к анализу как семейных, так и общественных традиций [219].

В то же время В. Н. Шульгин предложил альтернативный подход к решению проблем социализации. Он видел решение в создании «социалистического города», где бы инфраструктура была направлена на максимальное освобождение женщин от домашних обязанностей. В таком городе отсутствовали бы частные кухни, заменённые общими фабриками-кухнями, а бельё стирала бы общественная прачечная. Женщины могли бы полностью посвятить себя труду на благо общества, посещая своих детей в яслях, детских садах или школах-коммунах, где воспитанием занимались бы профессионалы в групповой форме. В. Н. Шульгин утверждал, что такая система была бы не только более эффективной для общества, но и способствовала бы лучшей социализации детей за счёт более широкого общественного участия и поддержки [247].

В 30–50-е годы двадцатого столетия в педагогике одной из заметных черт стало усиление контроля над семейным воспитанием, что порождало значительные противоречия в сознании детей между семейными ценностями и государственной идеологией. Детям приходилось выбирать между верностью родителям, которые могли придерживаться более консервативных взглядов, и идеалами, активно продвигаемыми через школы и общественные организации. Средства массовой информации, включая печать и радио, а также школьные собрания, активно внедряли идеологию классовой борьбы, ставя государственные интересы выше личных и семейных.

В этом контексте, недостаточная готовность ребёнка к принятию государственных идей рассматривалась как признак неудачной социализации. Напряжённость в отношениях родителей и детей размывала традиционные способы воспитания и нарушала передачу опыта от старшего поколения к младшему, и школа при этом закреплялась в роли основного социализирующего агента, а влияние семьи и других общественных институтов ослабевало.

До конца 1950-х годов советская школа в значительной мере контролировала социокультурное пространство; после XX съезда КПСС 1956 года начался переход к обновлённой образовательной модели. Эта модель подчеркивала значимость взаимодействия школьного образования с семейными и общественными институтами. Такой подход подразумевал интеграцию усилий всех сторон в процессах обучения и воспитания, отражая перемены в восприятии функций и целей образования в структуре советского общества.

Изучение разнообразных теорий социализации, рассматриваемых как процесс взаимодействия индивида и социума, демонстрирует, что известные педагоги успешно добивались слияния таких аспектов, как:

- развитие у детей навыков общения с окружающими, умение взаимодействовать с природой и обществом, что коренится в инстинктивных процессах психологического роста, проявляется в их активной учебной и коммуникативной деятельности;

- эффективное вовлечение ребенка в социально важные деятельности в рамках системы социальных связей с помощью социально-педагогического сопровождения, направленного на ознакомление ребенка с общественно значимыми, моральными ценностями;

- раскрытие возможностей окружающей среды, позволяющих выявить индивидуальные качества ребенка, чья социальная адаптация и взаимодействие проявляются в процессе социализации.

Таким образом, процесс социализации ребенка включает ассимиляцию социального опыта, что стимулирует его активное участие в общественной жизни и сопротивление воздействию нежелательных факторов через принятие общепризнанных норм и формирование собственных убеждений. В период с 1960-х по 1980-е годы советская школа постепенно теряла свою доминирующую роль в процессе социализации детей, одновременно продолжая выполнять идеологические функции тоталитарного государства. В этот период школа не только запрещала религиозные практики, но и активно вмешивалась в семейное воспитание, требуя от родителей отчетов о воспитательной работе на собраниях трудовых коллективов и в комиссиях по делам несовершеннолетних. Социальные изменения того времени, такие как рост числа разводов и преступности среди молодежи, а также снижение интереса к обучению, отражали углубление кризиса в системе образования.

Перед эпохой перестройки усилившийся кризис в секторе образования и в условиях жизни детей заставил власти начать реформирование учебных заведений. Сдвиги в политической и экономической арене страны выдвинули на первый план неотложность преобразований в социокультурной области, в частности, для повышения эффективности социализационных процессов.

Исследование этого периода показывает, что старые подходы, такие как деперсонализация личности, насаждение псевдокультуры ценностей и псевдоколлективизма, должны были уступить место новым методам социализации, которые включали бы принципы гуманистического воспитания. Это подразумевало переориентацию на внедрение общечеловеческих ценностей и

подготовку человека к активной жизни в обществе на основе свободы творчества и личностного роста.

В период с конца 1980-х до начала 1990-х годов двадцатого века на территории нашего государства происходили значимые коренные изменения социально-экономического и идеологического характера, которые стимулировали научное сообщество к активной переоценке и переосмыслению существующих теоретических и методологических подходов в изучении процессов социализации. В условиях перехода к рыночной экономике на рубеже 1990-х годов становится очевидной необходимость адаптации детских объединений к новым социально-экономическим реалиям. В 90-е годы предпринимаются первые попытки углубленного осмысления воспитательного опыта различных видов, структур отечественного детского движения: детской организации, детских общественных объединений, российского скаутского движения как одной из форм социального воспитания, социализации детей.

В современной педагогике социализация рассматривается как процесс, который требует специально организованной воспитательной среды, что особенно важно в условиях усложнения социальной реальности, роста информационных потоков, трансформации детско-взрослых отношений, изменения характера общения подростков и влияния цифровой среды. Если процесс социализации не получает педагогического сопровождения, он может протекать стихийно и сопровождаться рисками социальной дезадаптации, ценностной неопределенности, негативного влияния асоциальных групп, снижения социальной ответственности и коммуникативных дефицитов.

На всех этапах развития образовательной системы в России педагогическая проблема социализации заключается в том, что образовательная организация должна не только передавать знания, но и создавать условия для включения обучающихся в систему социально значимой деятельности и отношений. Подросток должен не просто знать социальные нормы, но и иметь возможность практически осваивать их в общении, совместной работе, проектной деятельности, творчестве, общественно полезных делах и самоуправлении. Именно в такой

деятельности складываются социальный опыт, ответственность, самостоятельность, коммуникативная культура, способность к саморегуляции и сотрудничеству; проблему формирования социально устойчивой личности школьника в современных условиях в этом ключе ставила О. И. Дониная [82].

Следовательно, социализация в педагогическом смысле – не стихийное приспособление подростка к среде, а целенаправленное включение его в социально и личностно значимую деятельность. Задача педагога состоит в том, чтобы создать условия, при которых обучающийся осваивает социальные нормы и ценности, приобретает опыт взаимодействия, развивает субъектную позицию и учится соотносить собственные интересы с интересами других людей. Личность как субъект общественных отношений рассматривается в этой логике и в работах О. И. Дониной [83].

В философских концепциях значимость социализации связана со становлением личности и её социального «Я». Русские религиозные философы Н. А. Бердяев [28], В. В. Зеньковский [99], В. В. Розанов [199] и С. Л. Франк [235] видели в воспитании неотъемлемую часть этого процесса, в ходе которого индивид усваивает социальные нормы и культурные ценности общества, к которому принадлежит. Такое усвоение способствует интеграции личности в социальную среду. Также мыслители предостерегали от потенциального превращения в социальный конформизм – состояние, при котором происходит некритическое принятие господствующих мнений, стандартов и стереотипов массового сознания, что приводит к потере индивидуальной автономии и уникальности. Так, В. В. Зеньковский провел глубокий анализ воздействия различных факторов социальной среды на личность. Ведущими среди них он считает, в первую очередь, семью, затем дошкольные учреждения и школу. Школа является для ребенка первой широкой социальной средой, в которую он попадает после семьи, и здесь он впервые находит возможность для удовлетворения общих социальных запросов. Внепедагогическое социальное общение детей, куда относятся самоуправление, трудовая организация школы, формы внешкольной жизни (посещение библиотек, музеев, экскурсии, праздники, вечеринки и др.), деятельность всякого рода

внешкольных объединений (детские клубы, летние трудовые колонии), должно стать подспорьем для воспитания социально активной личности. Их роль В. В. Зеньковский оценивает с точки зрения развития идеалов солидарности и сотрудничества. Проблеме социального воспитания детей ученый уделял большое внимание в течение всей своей деятельности [99].

В. Розанов также высказывал мысль о противоречии между семьей и государством, что, по мнению Н. Бердяева, противоречило идее социализации личности. Религиозные философы выступали за формирование нового типа общества на основе христианских принципов – коммюнитарного (соборного) общества. Они видели в этом способ преодоления отчуждения между обществом и индивидом, предотвращения тотальной унификации и утверждения многообразия, вариативности, уникальности и свободы личности [28].

В рамках данного исследования считаем целесообразным охарактеризовать возрастную специфику социализации подростков. Подростковый возраст характеризуется интенсивным становлением самосознания, развитием ценностных ориентаций, стремлением к самостоятельности, потребностью в признании, расширением социальных контактов и активным освоением новых социальных ролей. Он является переходным этапом между детством и взрослостью, в ходе которого изменяется отношение ребенка к себе, взрослым, сверстникам и обществу в целом.

Психолого-педагогические особенности подросткового возраста раскрыты в трудах Л. С. Выготского [58], Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович [40]; [41], А. Н. Леонтьева [139]; [140], Д. И. Фельдштейна [231]; [232]; [233], И. С. Кона [125; 126] Р. С. Немова [172], А. Г. Асмолова [12]; [13], которые рассматривают его как период активного личностного становления, в котором особую роль играют общение со сверстниками, развитие рефлексии, формирование самооценки, поиск собственного места в системе социальных отношений, стремление к самоутверждению и признанию со стороны значимых других.

Обучающиеся подросткового возраста характеризуются ярко выраженной потребностью в самостоятельности и расширении социального пространства. Они

стремятся выйти за пределы позиции младшего, зависимого от взрослых ребенка и заявить о себе как о самостоятельной личности. При этом потребность в самостоятельности часто сочетается с недостаточностью жизненного опыта, эмоциональной неустойчивостью, зависимостью от оценки группы сверстников, поиском авторитетов и образцов для подражания. Именно поэтому подростковый возраст является одновременно периодом больших возможностей и повышенных рисков социализации. Специфику развития качеств обучающихся подросткового возраста рассматривают и современные российские ученые. Так, в работе И. А. Синкевич и Т. В. Тучковой отмечено, что «подростковый период является благоприятным для проявления творческого потенциала, развития нестандартного мышления, самостоятельности и инициативности» [211]. А. Г. Даниелян и Л. Б. Симонова [72] подчеркивают, что «качество общения со сверстниками и взрослыми оказывает существенное влияние на учебную мотивацию, эмоциональное состояние и самооценку подростков». Проблема формирования и развития интересов в подростковом возрасте представлена также в работе В. В. Строковой [215], С. З. Дадагова. Х. М. Пуцаева и Л. Ш. Болтаева [71] акцентируют внимание на сложности и противоречивости подросткового возраста, связанных с поиском идентичности и изменением системы отношений в окружающей среде. Эмоциональный интеллект как важное условие успешного общения и саморегуляции подростков исследует Н. А. Савченко [203]. Авторы З. Ш. Толобекова [225], Г. Ш. Мадылканова, А. К. Мырзалымбекова, Г. М. Сыдыкова [220], Г. Р. Мамедгасанова отмечают, что при организации образовательной и социально-развивающей деятельности подростков следует учитывать особенности развития их когнитивной сферы. Приведем мнение О. В. Ежовой, которая отмечает роль общения как ведущего фактора личностного становления подростков [89]. Значение развития гибких навыков у обучающихся подросткового возраста в условиях дополнительного образования представлено в трудах И. В. Татаренко, А. А. Жариковой, Е. В. Малышевой. Связь интеллектуального развития с социальной активностью подростков изучена И. В. Малышевым. В работе И. В. Пикаловой рассматривается лидерство как

важное психологическое качество подростков [182]. Важность психолого-педагогических условий в развитии коммуникативных способностей подростков подчеркнута в исследовании А. В. Генцаровской [61]. В. В. Даниленко [73] раскрывает подростковый возраст как сложный переходный период, сопровождающийся изменениями в самооценке, мотивационной сфере, поведении и системе отношений. Психологические детерминанты в развитии компетентности общения подростков проанализированы И. В. Шевяковой [246]. Современные подходы к социализации личности подростка, особенности развития социальной компетентности, условия для успешной социализации представлены в трудах М. Г. Харитоновой и А. И. Чернова [237], Н. А. Каргапольцева и Е. А. Самаркина [206], А. А. Жадан [91], Ю. А. Евдокимова, Е. П. Безугловой [26], Е. Н. Волковой [54]. Особо стоит отметить и роль семьи в процессе социализации подростков, что подчеркнуто в работе Ч. Б. Алишеровой [3]. Мы солидарны с мнением К. В. Ретуге в том, что «подростковый возраст – это уникальный и многогранный этап в жизни человека, в который происходят значительные изменения как в физиологическом, так и в психоэмоциональном плане. Этот период становится критическим не только из-за интенсивного полового созревания, но и благодаря глубоким трансформациям в самосознании и самооценке. Подростки сталкиваются с новыми вызовами, которые требуют от них переосмысления своих прежних представлений о себе и окружающем мире. Исследования психологов подчеркивают важность социального взаимодействия и значимых видов деятельности для формирования новых личностных качеств. При отсутствии поддержки и возможности положительной самореализации, подростки могут столкнуться с внутренними конфликтами и неадекватными реакциями. Важно понимать, что этот сложный период, хотя и полон трудностей, также открывает двери к новым возможностям и развитию. Понимание и поддержка со стороны взрослых и сверстников могут сыграть решающую роль в том, чтобы сделать этот переход более гармоничным и продуктивным» [195].

В подростковом возрасте общение со сверстниками становится одной из ведущих сфер жизнедеятельности, поэтому именно группа сверстников становится

одним из значимых факторов социализации. Через общение подросток осваивает нормы взаимодействия, учится занимать позицию в коллективе, проявлять инициативу, отстаивать мнение, принимать правила группы, переживать признание или отвержение. Направление этого влияния не задано заранее. При благоприятных условиях группа развивает ответственность, взаимопомощь, лидерство, сотрудничество и коммуникативную культуру; при неблагоприятных условиях становится источником давления, деформации ценностных ориентиров, агрессии и асоциальных моделей поведения, описанных Ю. А. Клейбергом в работах по психологии девиантного поведения [121].

Как пишет А. В. Смычкова: «особенности подросткового возраста: физические особенности: перестройка организма – повышение утомляемости, перепады настроения, неуравновешенность; социальное развитие: переход от детства к самостоятельной и ответственной взрослости; ведущая деятельность: общение со сверстниками, не родителями и учителями. В этом возрасте авторитетом пользуются друзья и знакомые подростка; конформизм: потребность стать частью группы, подражать сверстникам, группу в которой ребенка примут, его там поддержат, где он сможет раскрыться и свободно сможет себя выражать; учебная деятельность отходит на второй план; чувство взрослости: отношение к себе, как к взрослому, формируется критичность мышления, т.е. ребенок позволяет себе подвергать сомнению те или иные установки взрослых» [214].

Среди особенностей подросткового возраста необходимо выделить и активное формирование образа «Я». Подросток начинает задаваться вопросами о собственных возможностях, качествах, жизненных целях, значимости для других людей, возрастает потребность в самовыражении, общественном признании, пробе различных социальных ролей. Именно с этим связано то, что социализация подростка не может быть эффективной, если она строится только на наставлениях, запретах или формальном усвоении норм. Социализация требует включения подростка в деятельность, где он может проявить себя, получить опыт успеха, взаимодействия, общественно значимого результата, выбора и ответственности.

Особое значение в подростковом возрасте приобретают также такие формы деятельности, которые позволяют обучающемуся быть активным субъектом: проектная работа, творческие объединения, исследовательская деятельность, клубные формы общения, спортивные секции, волонтерские инициативы и детское самоуправление, которые создают условия для развития самостоятельности, ответственности, социальной активности, коммуникативных умений и лидерских качеств.

Таким образом, возрастная специфика социализации подростков состоит в том, что данный процесс связан с интенсивным развитием самосознания, расширением круга общения, стремлением к самостоятельному участию в общественной жизни, освоением социальных ролей, поиском ценностных ориентиров, что требует создания особой педагогической среды, в которой подросток получает возможность не только усваивать социальные нормы, но и практически реализовывать их в различных видах деятельности.

Национальная междисциплинарная школа социализации, в которую входят известные учёные Л. П. Бueva [45]; [46], Б. З. Вульф [55]; [56]; [57], И. С. Кон, А. В. Мудрик [163]; [164], А. В. Петровский, М. И. Рожков, И. И. Фришман, Л. В. Байбородова [22]. Их научные достижения были включены в разработку новой «Концепции воспитания учащейся молодёжи», созданной в 1990-х годах, в рамках которой признаётся важность целостного подхода к формированию личности, где воспитание является неотъемлемой частью более широкого процесса социализации, включающего также саморазвитие и воспитание. Этот подход подчёркивает взаимосвязь и взаимозависимость процессов воспитания и социализации в развитии современной личности [22].

Л. П. Бueva предлагает интересный и глубокий взгляд на процесс социализации, подчёркивая его фундаментальную роль в формировании социальной сущности индивида. По её мнению, социализация – не просто процесс взаимодействия человека с обществом; это процесс, в ходе которого индивид активно усваивает социальный опыт, нормы и ценности, что способствует его социальному становлению и развитию. Этот подход раскрывает социализацию как

многоуровневый процесс, включающий в себя не только внешнее взаимодействие с социальной средой, но и внутренние изменения, происходящие в личности. Автор утверждает: «изучение формирования личности неотделимо от анализа общих социальных условий, причём каждый раз в уникальном преломлении особенностей «микросреды» личности». В этом контексте социализация рассматривается как процесс интеграции индивида в социум через действие определённых объективных условий, в рамках которых складывается его активность. При этом индивид не просто пассивно подвержен этому сложному процессу, он также активно участвует, влияя на развитие общества своей деятельностью. Исследователь подчёркивает, что личность не следует редуцировать исключительно к типовым или индивидуальным характеристикам, она представляет собой диалектическое единство этих аспектов [45]; [46].

Обратимся вновь к исследованиям А. В. Мудрика, который отмечает, что социальная среда способствует адаптации, но также подлежит изменениям под действием индивидуальных воздействий. Такой процесс часто упускает из виду «социальную ситуацию развития», включающую в себя разнообразные условия и механизмы взаимосвязи личного и общественного развития. Социализация, таким образом, представляет собой адаптацию личности к условиям её окружения, выражаясь через активное принятие и участие в культурных процессах общества [163].

А. В. Мудрик – представитель социальной педагогики, и он определяет её как дисциплину, исследующую процессы социального воспитания через призму социализации. В его работах предложена систематизация факторов социализации. С латыни термин «фактор» трактуется как «делающий» или «производящий», указывая на движущую силу или причину процессов или явлений. Обычно упоминаются три основных фактора – наследственность, окружающая среда и воспитание, считающиеся ключевыми в воздействии на человеческое развитие. Вместе с тем их можно сгруппировать в две категории: биологические и социальные. В классификации А. В. Мудрика факторы разделены на четыре уровня: мега-, макро-, мезо- и микрофакторы [164].

Рассмотрим эти факторы по группам:

Мегафакторы социализации: ключевые факторы социализации человека в современном мире включают такие масштабные аспекты, как космическое пространство, экосистема Земли, глобальная экономика и политические системы. Исследователи уделяют все больше внимания тому, как природные и географические условия оказывают значительное, как прямое, так и опосредованное, воздействие на формирование человеческой личности. В сознании каждого человека отражаются не только личные, но и широкие социальные задачи, касающиеся всего человечества.

Макрофакторы: этнические, социальные и государственные макрофакторы оказывают свое воздействие, в основном, на обширные территории. Они охватывают все аспекты жизни граждан, начиная от политики и заканчивая культурными особенностями. Их влияние простирается от климатических условий до экономической стабильности, политической системы, средств массовой информации и культурных ценностей. Существенны здесь исторический контекст каждого народа, его демографические и социально-психологические характеристики, образ жизни и традиции, которые и определяют типы поведения и менталитет этнических групп. К мезофакторам относятся региональная принадлежность, средства коммуникации, местные субкультуры и тип населённого пункта, от села до мегаполиса; случайные и управляемые процессы в них постоянно переплетаются. К микрофакторам социализации относятся семья и семейное воспитание, дошкольные учреждения, школа, влияние педагогов и сверстников, соседское окружение, религиозные и образовательные организации, воспитательные программы и инициативы. Кроме того, выделяют противокультурные движения и асоциальные влияния, такие как уличные группировки и клубные встречи, играющие роль в формировании личности.

Он отмечает, что социализация личности человека происходит под влиянием множества разнообразных элементов, социальных групп, институтов и посредников, с которыми он взаимодействует. В этом процессе задействованы различные механизмы (традиционный механизм, институциональный,

межличностный и др.), действующие как согласованно, дополняя друг друга, так и вступая в определенные противоречия.

Классический путь социализации, возникающий спонтанно (традиционный механизм), заключается в том, что индивид впитывает нормы, модели поведения, убеждения и устойчивые представления, свойственные его семье и ближайшему кругу общения (соседям, друзьям). Общественные устои (традиции, привычки, обычаи, шаблоны массового поведения и т.п.), преобладающие в определенных областях, населенных пунктах, этно-конфессиональных и социальных группах, оказывающие влияние на поведение отдельных людей, включают в себя как социально одобряемые, так и социально неприемлемые и антисоциальные элементы (например, нецензурная речь, злоупотребление алкоголем, кражи и т.п.).

Как следует из определения, институциональный механизм социализации активизируется в ходе взаимодействия индивида с общественными институтами и разноплановыми организациями. Сюда входят как структуры, целенаправленно созданные для социализации личности, так и те, что осуществляют социализирующую деятельность одновременно с выполнением своих основных задач. В качестве примера можно привести производственные объединения, общественные организации, кружки, клубные объединения и средства массовой информации.

Межличностная социализация осуществляется через взаимодействие индивида с людьми, играющими важную роль в его жизни. Одним из основных элементов в данном случае является психологическая идентификация. Значимыми фигурами могут быть родители в различные периоды жизни, уважаемые взрослые, друзья одного или противоположного пола. Эти люди часто являются членами определенных групп, сообществ, коллективов, с которыми взаимодействует человек, а сверстники могут быть представителями молодежной субкультуры. Однако влияние, оказываемое значимыми лицами в группах или организациях, не всегда совпадает с общим воздействием самой группы. Это делает выделение межличностного механизма как отдельного и важного шага. Процесс социализации индивида задействует все вышеупомянутые механизмы, но их значимость может

различаться в зависимости от возраста, пола, социокультурной среды и индивидуальных особенностей. Как подчеркивает А. В. Мудрик, в сельской местности, малых городах, поселках, а также в семьях с низким уровнем образования в крупных городах, традиционная социализация может играть более важную роль. В крупных городах институциональные и стилизованные механизмы проявляются особенно ярко. Для интровертов, склонных к тревожности и самокритике, рефлексивный механизм может оказаться наиболее значимым [164].

Разные механизмы играют определенную роль в различных аспектах социализации. Например, в сфере досуга и следования моде стилизованный механизм часто является доминирующим, а стиль жизни может формироваться под влиянием традиционного механизма. При взаимодействии индивида с указанными институтами и организациями происходит постепенное усвоение знаний и опыта, касающихся социально приемлемого поведения. Теоретические разработки А. В. Мудрика проливают свет на механизмы социализации личности в социуме. Он определяет социализацию как непрерывный процесс развития и самореализации через усвоение и воспроизводство культурных аспектов общества. А. В. Мудрик подчеркивает, что в ходе социализации индивид интегрируется в социальную структуру, формируя свой социальный статус. Он классифицирует социализацию на несколько уровней: от стихийного до осознанно контролируемого процесса, включая ступени, где происходит активное самоопределение и модификация личности. Кроме того, результативность социализации, по мнению Мудрика, определяется некоторыми личностными характеристиками, в числе которых адаптивность к новым социальным условиям, готовность к переосмыслению ценностей и способность находить гармонию между индивидуальными устремлениями и социальными ожиданиями.

В контексте социальной педагогики, как подчеркивает А. В. Мудрик, индивидуум в ходе социализации осваивает набор ролевых ожиданий и представлений в разнообразных областях жизни, таких как семейная, профессиональная и социальная. Этот процесс способствует формированию личности, насыщая её социальными установками и ценностными ориентациями,

которые в свою очередь обогащают и стимулируют его потребности и интересы [164].

Анализ научных исследований позволяет выделить три подхода к социализации детей и подростков. Первый подход строится на социальном самовыражении через активность, при котором школьник включается в игровые, образовательные и трудовые формы деятельности, и в них же формируется потребность и умение взаимодействовать. Второй опирается на сообщество и коллективность, то есть на совместные продуктивные проекты, а третий направлен на самореализацию подростка, на достижение цели «быть собой»; материалы о внутреннем мире и самореализации личности, собранные Ю. Н. Кулюткиным и Г. С. Сухобской, дают этому подходу теоретическое основание [146].

М. С. Комаров различает фазы первичной и вторичной социализации [124]; первичная развивает ключевые навыки (речь, мышление, осознание себя и мира) и закрепляет базовые социальные установки и ценности. Вторичная связана с ресоциализацией индивида. Сходное различение есть у П. Бергера и Т. Лукмана: первичная социализация создаёт универсальное восприятие действительности, вторичная обеспечивает освоение ролевых моделей и специальных знаний [261].

Периодизация Я. Н. Гилинского строится на оси трудовых взаимодействий и охватывает четыре этапа [62]; на первом идёт детская социализация в предшкольные годы, второй охватывает начальную и среднюю школу, где учебный процесс переплетается с трудовыми и коммуникативными аспектами. Третий приходится на социальную зрелость с активным участием в трудовой и общественной жизни, а четвёртый связан с периодом старения, наступающим после завершения активного вклада в творческую и трудовую сферы. Каждый период, по Гилинскому, играет свою роль в социальной эволюции личности, а реализуется она через цели и смыслы общественно значимой деятельности.

Концепцию Я. Н. Гилинского дополняет Н. В. Андрееenkova [8], рассматривающая социализацию как многогранный процесс со сложными механизмами. Б. З. Вульфов сводит социализацию, воспитание и саморазвитие в схему социально-педагогического «треугольника» [55]; [56]; [57]. В этой метафоре

вершины – ключевые компоненты системы, рёбра – их взаимосвязи, и выпадение любого элемента нарушает целостность, что сразу сказывается на развитии человека и его взаимодействии со средой. Сам термин «взаимосвязь» работает в педагогике на трёх уровнях: социально-педагогическом (социальная среда и личность), организационно-педагогическом (учебный процесс и внеучебная деятельность), психолого-педагогическом (психологические аспекты творческой активности).

Обобщая сказанное, отметим два направления, в которых педагогика изучает социализацию. Первое касается воспитания как социально регулируемой сферы, её актуальных направлений, возможностей, принципов, содержания, форм и методик, а второе рассматривает общество как фактор социализации: его воспитательные функции и способы усилить положительные влияния, а отрицательные скорректировать или компенсировать. Методологическую рамку такого анализа задаёт, в частности, курс лекций С. В. Сальцевой [205].

Воспитательный процесс формирует личность, отвечающую запросам общества, а его цели воплощаются через образовательные стандарты. Но воспитание не сводится к включению индивида в социальную структуру; оно поддерживает личностное самоопределение, развитие индивидуальности, навыков взаимодействия и социальной адаптации. Без систематического воспитательного воздействия эти результаты не достигаются.

Социологи изучают социализацию внутри глобальной структуры общества: её воздействие на социальные слои, процессы производства, общественные связи и политическую систему. М. З. Ильчиков и Б. А. Смирнов в работе «Социология воспитания» рассматривают её как непрерывный процесс, который анализируется по трём основаниям: содержание, механизмы, последствия. В его основе лежит формирование и развитие индивида в онтогенезе и филогенезе через интеграцию в материальную и духовную культуру: обучение, взаимодействие, активное участие [108].

Психологи анализируют этапы социализации через перцептивные и когнитивные функции, эмоциональные состояния, способы коммуникации и

защиты, критичные на разных этапах жизни человека; отдельно изучается воздействие среды, взаимодействие внутри социальных и культурных групп, межличностные отношения индивидов разного пола, возраста и этнической принадлежности, внутригрупповые и межгрупповые коммуникации. Связь мышления, обучения и творчества в этом контексте раскрыта А. М. Матюшкиным [160].

В психологии социализация рассматривается как ключевой аспект развития личности. В социально-психологической теории Д. И. Фельдштейна термин «социализация» трактуется двояко: во-первых, как ассимиляция социальных норм и отношений, противостоящих индивидуализации, хотя и связанных с ней; во-вторых, как сама сущность взросления, выраженная через интеграцию социализации и индивидуализации, что приводит к формированию уникального социального «Я». Социализация, таким образом, представляет собой усвоение общественных норм, в то время как индивидуализация подразумевает активное самоопределение и развитие личной уникальности [231].

В авторской концепции В. Т. Лисовского представлен инновационный подход в рассмотрении феномена «социализация» [142]. Этот подход акцентирует внимание на активном и двустороннем характере взаимодействия молодёжи с обществом, где молодые люди не только адаптируются к существующим социальным условиям, но и активно участвуют в обновлении и трансформации общественной жизни.

Основные аспекты концепции социализации-ювентизации:

1. Двойная роль социализации и ювентизации.
2. Риски ювентизации.
3. Оптимальное соотношение социализации и ювентизации.
4. Главное качество социализации.
5. Факторы, влияющие на социализацию.

Концепция В. Т. Лисовского предлагает более глубокое понимание того, как молодёжь может и должна взаимодействовать с обществом, не только поддерживая существующие структуры, но и активно участвуя в создании нового социального

порядка. Это представление подчеркивает динамичность и двустороннюю природу социализации, акцентируя важность молодежи как двигателя социальных изменений [142].

Концепция социализации, предложенная профессором С. Г. Вершловским, подчеркивает влияние изменяющихся общественных условий на процесс социализации детей. Он выделяет, что динамичность и противоречивость современного мира вносят определенные сложности и неоднозначности в задачи и цели институтов социализации, таких как школы, семьи и другие образовательные и социальные организации. Так, концепция С. Г. Вершловского акцентирует внимание на необходимости гибкости и адаптивности в образовательных и воспитательных стратегиях, а также на важности учета широкого спектра социальных перемен и их воздействия на личность в процессе ее социализации. Это предполагает, что институты социализации должны постоянно анализировать внешнюю среду и корректировать свои подходы в соответствии с текущими общественными потребностями и вызовами [50].

Программа «Лидер», разработанная научно-практическим коллективом под руководством М. И. Рожкова и И. И. Фришман с участием других видных ученых, представляет собой значительный вклад в развитие понимания процесса социализации личности [197]. В логике образовательных стандартов под социализацией подразумевается процесс интеграции индивида в общество через освоение социального опыта в образовательной и повседневной деятельности. Это включает в себя установление социальных контактов, принятие ценностей различных социальных групп и общества в целом, а также активное участие в воспроизводстве общественных отношений. Успешность социализации определяется уровнем социального развития, которого достигает личность, при этом процесс социализации рассматривается как целостная система. Важным аспектом является своевременное социальное взросление, достигаемое посредством вовлечения ребёнка в решение значимых для взрослого сообщества задач, то есть через собственную активную деятельность.

Следует отметить, что в нашем исследовании рассматривается проблема социализации учащихся подросткового возраста средствами дополнительного образования. Поэтому справедливо обращение к работе Р. С. Немова «Психология», в которой автор отмечает, что «подростковый период характеризуется не только телесной трансформацией, но и переменами в окружающем мире, оказывающими влияние на формирующуюся личность. В перестраивающемся организме ребенка происходят стремительный рост и развитие, пересматриваются отношения с друзьями, а взрослые начинают относиться к подростку иначе, чем к ребенку. Интеллектуальные способности подростка ничуть не отстают от взрослых. Юноша или девушка уже способны осуществлять сложные мыслительные операции, но их становление как личности еще не завершено. Пожалуй, именно этот период играет определяющую роль в дальнейшем формировании личности. В это время закладываются основы морали, формируются социальные установки, отношение к себе, другим людям и обществу в целом, стабилизируется характер и устанавливаются межличностные связи. Все это делает подростковый возраст одним из самых сложных и трудных периодов в жизни ребенка. Важно пробудить в ребенке стремление к самопознанию, самосовершенствованию и самовыражению» [172].

Приведем описание трех основных этапов социализации обучающихся подросткового возраста: начальный этап (низкий уровень). Для него характерны недостаток знаний в области межличностной коммуникации, бессознательное установление связей со сверстниками и взрослыми, сложности в общении, неспособность налаживать контакты и удерживать позицию в группе, отсутствие оценки взаимоотношений с точки зрения принятых норм. На промежуточном этапе (средний уровень) подросток проявляет интерес к социальным отношениям, выборочно применяет усвоенные нормы для регулирования взаимодействий, ориентируется в различных ситуациях, определяет свою точку зрения, оценивает свои действия и действия других в коллективе. На завершающем этапе (высокий уровень) подросток следует социальным нормам в общении со сверстниками и взрослыми, регулирует взаимоотношения, утверждает индивидуальность в

подростковой среде, адекватно оценивает поступки, корректирует поведение и обладает высоким самоконтролем в общении и совместной работе. Этим трём этапам соответствуют три уровня социализированности, по которым в главе II проводилась диагностика (таблица 1). Согласно мнению С. С. Джабаговой, «общение является одним из ведущих факторов социализации обучающихся подросткового возраста, поскольку именно в процессе взаимодействия со сверстниками, педагогами и взрослыми, наряду с социальными нормами и способами поведения он осваивает коммуникативные нормы» [76];[77].

Все выделенные этапы неразрывно связаны между собой. Каждый предыдущий этап является основой для последующего, включаясь в его состав. Развитие процесса социализации подростка происходит постепенно, последовательно переходя от одного этапа к другому. Перечисленные характеристики позволяют проводить качественную оценку процесса социализации личности подростка в учреждениях дополнительного образования.

Резюмируя социально-педагогическую специфику социализации личности подростка, подчеркнем, что историческая ретроспектива отечественной и западной педагогики свидетельствует о наличии высокого интереса к данному явлению. Современная педагогика все больше предоставляет необходимые условия в образовательном пространстве для включения в категориальный аппарат социализации, так как именно она позволяет рассмотреть личностный рост как единый процесс формирования в контексте общественных отношений, несмотря на её специфическую сущность. Современные вызовы, стоящие перед российским обществом, обнажают утрату четких ориентиров в системе ценностей у детей и молодежи и свидетельствуют о недостаточности возможностей для выстраивания жизненных траекторий. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы социализации подростков и успешной адаптации к реалиям динамично развивающегося российского социума.

Согласно задачам данного диссертационного исследования, необходимо рассмотреть и дополнительное образование как пространство социализации обучающихся подросткового возраста. Л. П. Карпушиной, Н. Ф. Пупковой,

С. В. Барановой [118]119, О. А. Подольской [188], А. М. Малюгиной [157], М. В. Твердохлебом [222] рассмотрены различные аспекты влияния дополнительного образования на развитие эмоционально-волевой, интеллектуальной и социальной сфер личности подростков. Общность подходов состоит в том, что система дополнительного образования представляет собой открытую, вариативную и личностно ориентированную часть образовательного пространства, обеспечивающую развитие интересов, способностей, творческого потенциала, социальной активности и индивидуальной образовательной траектории обучающихся подросткового возраста.

В отличие от общего образования, которое в значительной степени регламентировано обязательными образовательными программами, дополнительное образование основывается на принципах добровольности, вариативности, выбора, практической направленности деятельности и индивидуализации. Эти характеристики совпадают с возрастными потребностями подростка в самостоятельности, самовыражении, социально значимой активности и признании, что и делает дополнительное образование значимым для его социализации. Подросток выбирает направление деятельности по своим интересам, способностям и жизненным планам, и так развивается субъектная позиция, осознание собственных возможностей, мотивация достижения и ответственность за результат. Взаимодействие с педагогом здесь строится менее формально, чем на школьном уроке, что создаёт условия для доверительного общения, поддержки инициативы, раскрытия индивидуальности и коррекции трудностей социального поведения. Отсюда и профилактический эффект: содержательный досуг, расширение круга позитивного общения, снижение рисков вовлечения в асоциальные практики, и влияние организованных форм занятости на эмоциональное и социальное развитие детей показано, в частности, Э. В. Денисовой [75]. Но реализуется этот потенциал не автоматически, а лишь при наличии специально организованных педагогических условий.

Таким образом, дополнительное образование правомерно рассматривать как особое пространство социализации подростков, где соединяются добровольность

выбора, личностная значимость деятельности, общение со сверстниками, поддержка педагога-наставника и коллективное взаимодействие.

Проведённый анализ научных источников позволяет сформулировать авторскую позицию по теме исследования. На наш взгляд, социализация обучающихся подросткового возраста представляет собой сложный социально-педагогический процесс, направленный на усвоение подростками социальных норм, ценностей, способов взаимодействия, освоение социальных ролей, развитие самосознания, коммуникативной культуры, способности к самостоятельному участию в жизни общества и ответственности. Мы рассматриваем социализацию подростков не как стихийное приспособление к социальной среде, а как педагогически организуемый процесс, эффективность которого зависит от содержания, форм, методов и условий образовательной деятельности. Такой подход позволяет рассматривать дополнительное образование не только как сферу досуга или развития индивидуальных способностей, но и как значимый институт позитивной социализации подростков.

Таким образом, следует резюмировать, что дополнительное образование обладает особым социализирующим потенциалом благодаря совокупности следующих характеристик: добровольность участия, вариативность содержания, включение в практическую и социально значимую деятельность, ориентация на интересы обучающихся, возможность выбора индивидуальной траектории, формирование активной субъектной позиции подростка, развитие детско-взрослого сотрудничества, расширение коммуникативного опыта и создание ситуации успеха.

Авторское определение ключевой дефиниции исследования заключается в следующем: социализация обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования понимается как специально организованный педагогический процесс включения подростков в творческую, коммуникативную, проектную, исследовательскую, спортивную, волонтерскую и общественно полезную деятельность, обеспечивающий усвоение ими социальных норм и ценностей, формирование готовности к конструктивному участию в жизни

общества, развитие опыта взаимодействия, ответственности, самостоятельности и самореализации. В структуре понятия «социализация обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования» выделяются: когнитивный (знание социальных норм, правил взаимодействия, представлений о социальных ролях и формах общественно полезной деятельности); ценностно-мотивационный (принятие подростком социально значимых ценностей, наличие мотивации к участию в коллективной, творческой, проектной и общественно полезной деятельности); коммуникативный (способность выстраивать конструктивные отношения со сверстниками и взрослыми, сотрудничать, договариваться, разрешать противоречия, участвовать в коллективной работе); деятельностно-поведенческий (практическое участие подростка в социально значимой деятельности, выполнение социальных ролей, проявление инициативы, ответственности и самостоятельности) компоненты.

Названные компоненты реализуются через функции социализации обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования; адаптационная функция обеспечивает вхождение подростка в новую для него общность: освоение её норм, правил и традиций, снижение тревожности, преодоление трудностей вхождения в коллектив. Ценностно-ориентирующая функция связана с принятием социально значимых ценностей (ответственности, сотрудничества, уважения к людям, труду и культуре) и с формированием на их основе устойчивых мотивов социально одобряемого поведения. Коммуникативная функция обеспечивает освоение способов конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми: умение договариваться, работать в группе, разрешать противоречия, представлять результат общего дела.

Развивающая функция состоит в накоплении и обогащении социального опыта подростка через освоение социальных ролей организатора, исполнителя, лидера, помощника, участника команды, а также в развитии субъектной позиции, самостоятельности, инициативы и рефлексивных умений. Профилактическая функция предупреждает риски негативной социализации: организованная, личностно значимая и общественно полезная занятость, наличие референтной

группы и педагогического сопровождения снижают вероятность деструктивных форм поведения и вовлечения в асоциальные сообщества. Работают эти функции во взаимосвязи, где адаптационная и коммуникативная создают основу включения подростка в общность, ценностно-ориентирующая и развивающая обеспечивают качественные изменения его социального опыта, а профилактическая выступает интегративным результатом их совместного действия.

Таким образом, социализация обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования представляет собой самостоятельную социально-педагогическую проблему, решение которой связано с созданием условий для позитивного личностного развития, социального самоопределения, формирования активной гражданской позиции, коммуникативного опыта и ответственного поведения. Дополнительное образование выступает здесь не вспомогательной, а самостоятельной и педагогически значимой средой социализации, способной дать подростку пространство выбора, деятельности, общения, социального признания и самореализации.

## **1.2. Система дополнительного образования в России: историко-педагогический анализ**

Прежде чем оценивать социализирующую функцию дополнительного образования, надо увидеть, как оно складывалось; отечественная система выросла из внешкольного образования, которое оформляется в российской педагогической традиции со второй половины XIX – начала XX века. Историко-педагогические исследования Н. К. Беспятовой [32], О. Д. Бочарова [43], Т. В. Ганиной [60] и Н. Н. Лавриновой [136] показывают преемственность этой традиции: организация содержательного досуга, идеи внешкольного воспитания, просветительская деятельность. Современные характеристики дополнительного образования раскрыты у М. А. Башировой и Л. П. Феталиевой [25] и К. О. Титовой [224], рассматривающих его как пространство личностного роста, расширяющее возможности школы; источники самого того времени собраны в антологии педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века, составленной П. А. Лебедевым [9]. Первоначально внешкольное образование

понималось как совокупность просветительских, культурных, образовательных и воспитательных инициатив за пределами обязательного школьного обучения. Его возникновение было обусловлено необходимостью расширения образовательных возможностей для различных социальных групп населения, компенсации ограниченности школьного образования и удовлетворения культурно-просветительских потребностей общества. Е. К. Рябов в своей работе, посвященной столетию системы дополнительного образования, которое отмечалось в 2018 году, пишет: «дореволюционный этап – возникновение внешкольного образования (1905–1917 гг.). Его первые формы – мастерские, дневные приюты для детей, спортивные площадки, оздоровительные колонии. Все эти учреждения были единичны и имели разные задачи. Одни вели культурно-просветительскую работу для малообеспеченных, другие создавали условия для развития и воспитания детей. Все эти формы работали на пожертвования и их деятельность строилась на принципах детского самоуправления, самореализации в различных видах деятельности, формировании у детей товарищества и ответственности» [202].

И. А. Ахметшина и М. Б. Земш [18] отмечают, что «первыми внешкольными объединениями как факторами развития личности были клубные объединения, спортивные площадки, летние оздоровительные колонии» [18]. В работе Н. В. Шарковской «сделан акцент на соразмерности базовых принципов и методов организации внешкольного образования, в частности метода локализации, ориентированного на выявление культурных запросов местного населения. Сформулирован обобщающий вывод о сущностном смысле базовых принципов как системы, отражающей педагогические взгляды видных деятелей внешкольного образования, так и норм организации культурно-просветительской деятельности среди взрослого населения в России конца XIX – начала XX веков» [243].

На основе обобщения позиций Е. К. Рябова, И. А. Ахметшиной и Н. В. Шарковской показано, что внешкольное образование в России конца XIX – начала XX века возникло как ответ на ограниченность официальной системы воспитания и образования, а также на потребность общества в создании более гибких, гуманистически ориентированных форм развития личности.

Дореволюционные внешкольные учреждения, несмотря на отсутствие единой институциональной структуры, уже обладали выраженным социально-педагогическим потенциалом. Они обеспечивали культурно-просветительскую поддержку малообеспеченных слоев населения, создавали условия для индивидуального развития ребенка, развивали коллективные формы жизни, воспитывали ответственность, солидарность и товарищество. Именно тогда сложились принципы, которые система сохраняет и сегодня: общественная инициативность, связь с культурными запросами населения, добровольность, вариативность деятельности, ориентация на личностное развитие обучающихся и самоуправление; их первое систематическое описание дал Е. Н. Медынский в работе «Внешкольное образование, его значение, организация и техника» (1918) [161].

К первым формам внешкольного образования относились воскресные и вечерние школы, народные университеты, образовательные курсы, повторительные классы, публичные чтения, лекции, библиотеки, книжные склады, народные дома, театры и детские клубы. Создавались они по инициативе общественных объединений, педагогов, меценатов и благотворительных обществ, финансировались преимущественно из общественных и частных средств и в государственный образовательный сектор не входили; социально-педагогическую функцию они при этом выполняли вполне определённую, давая образование тем, кому школа его не давала.

Теоретическое осмысление этой практики связано с именем В. П. Вахтерова. В работе «Внешкольное образование народа» он рассматривал его как средство просвещения, воспитания и культурного развития населения. В его подходе внешкольное образование выступало не как случайная добавка к школе, а как особая сфера образовательной деятельности, ориентированная на расширение кругозора, развитие личности и включение человека в культурную жизнь общества.

Среди ученых, осознававших важность внешкольного образования, следует отметить К. Н. Вентцеля [49]. Его идеи свободного воспитания, представленные в трудах и практической деятельности, имели особое значение для становления

внешкольного образования. Созданный им в 1906 году «Дом свободного ребенка» стал одной из первых попыток организации образовательного пространства, ориентированного на свободное развитие личности, творчество, трудовое и нравственное воспитание, игровые формы обучения. В этой педагогической линии прослеживается стремление преодолеть жесткую регламентацию традиционной школы и создать среду, в которой ребенок мог бы проявлять инициативу, самостоятельность и индивидуальные склонности.

Практическую сторону дела определил С. Т. Шацкий, который создавал первые детские клубы, площадки и учреждения в рабочих районах Москвы [244]; одним из них стал «Дневной приют для приходящих детей», соединивший дошкольное воспитание, клубную работу, ремесленное обучение, организацию досуга и социально-педагогическую поддержку. При приюте работали мастерские: слесарная, столярная, швейная и другие, так что воспитание, обучение, труд и творчество шли в одном месте.

В 1906 году на базе приюта возникло культурно-образовательное общество «Сетлемент», работавшее с детьми и подростками из неблагополучных слоёв населения. Внешкольное образование с самого начала выполняло не только просветительскую, но и социализирующую функцию, и ребёнок включался в коллективную деятельность, осваивал нормы взаимодействия, приобретал трудовые навыки, учился отвечать за себя. Образовательная среда клуба как самостоятельный педагогический феномен была позднее описана М. Р. Катуковой [119].

В основе педагогических идей С. Т. Шацкого лежало понимание ребёнка как активного участника воспитательного процесса [244], и он требовал от педагога знания интересов, опыта и потребностей ребёнка, а не только знания программы. Новым было и соединение умственного и физического труда, искусства, игры, общения и общественно полезной деятельности, что и позволяет рассматривать внешкольное образование как пространство целостного развития личности.

Отдельного упоминания заслуживает идея детского самоуправления. Для начала XX века это было принципиально ново, так как ребёнок рассматривался не

как объект воспитательного воздействия, а как субъект коллективной жизни; через участие в управлении общими делами подросток осваивал ответственность, инициативность, лидерство и сотрудничество, то есть те самые качества, которые в настоящем исследовании выступают показателями социализированности (таблица 1).

Таким образом, дореволюционный этап характеризуется преобладанием общественной инициативы, просветительской направленностью, ориентацией на свободное развитие ребёнка, трудовое воспитание и социально-педагогическую поддержку. Здесь заложены основания будущей системы дополнительного образования: добровольность участия, вариативность содержания, учёт интересов ребёнка, связь образования с жизнью, трудом, культурой и досугом.

Следующий этап развития дополнительного образования начинается с 1917 года. В этот период внешкольное образование постепенно входит в сферу государственной образовательной политики и приобретает системный характер. В 1920–1930-е годы в СССР активно формируется инфраструктура внешкольных учреждений, ориентированная на социальное, культурное, трудовое, физическое и идеологическое воспитание молодого поколения. Если дореволюционные формы внешкольного образования в значительной степени опирались на общественную инициативу, то в советский период они становятся частью единой государственной системы воспитания.

В структуру внешкольного образования входили дома и дворцы пионеров, кружки и секции по интересам, станции юных техников, станции юных натуралистов, туристические станции, спортивные школы, пионерские лагеря, детские клубы, учреждения художественного и технического творчества, которые обеспечивали включение детей и подростков в разнообразные виды деятельности: учебно-познавательную, трудовую, спортивную, общественную, художественную, техническую и туристско-краеведческую.

В. А. Якушев пишет, что «впервые в истории молодого советского государства постановлением НКП РСФСР на государственном уровне была реализована Программа по внешкольному обучению для всестороннего развития

взрослых и подростков, окончивших школу и в рамках реализации данного постановления, был создан государственный механизм, направленный на функционирование системы внешкольного образования, примечательно, что были определены три приоритетных направления внешкольного образования: интеллектуальное, стране нужны были грамотные специалисты во всех сферах деятельности государства – образование, промышленность, сельское хозяйство, аппарате управления и принуждения; эстетическое, умение видеть прекрасное, создавать его и отличать его от безобразного; физическое совершенствование населения, проводимое за счет государственного бюджета. Молодой республике нужны были здоровые граждане как в психическом, так и в физическом статусе, для ее развития, процветания и защиты, как от внешних, так и от внутренних угроз» [258].

Советская система внешкольных учреждений развивалась по нескольким основным направлениям: учебно-кружковому, массово-организационному и методическому. Учебно-кружковое направление обеспечивало развитие интересов и способностей детей в различных областях науки, техники, искусства, спорта и труда. Массово-организационное направление было связано с проведением праздников, соревнований, выставок, смотров, слетов, общественных кампаний. Методическое направление обеспечивало поддержку школ, пионерских и комсомольских организаций, педагогов, вожатых и организаторов внеклассной и внешкольной работы; теоретические споры о содержании этой работы шли остро: показательна книга М. В. Крупениной и В. Н. Шульгина «В борьбе за марксистскую педагогику» (1929) [131]. В 1940–1950-е годы внешкольные учреждения сохранили воспитательные и социально-педагогические функции даже в тяжёлые послевоенные годы, поддерживая детей, организуя досуг и вовлекая их в общественно полезную деятельность. Сеть восстанавливалась и расширялась, укреплялась материальная база, росло число педагогических кадров, создавались методические центры, множились кружки и секции.

Функциональность внешкольных учреждений 1940–1950-х годов складывалась из четырёх направлений: содействие профессиональному и

гражданскому самоопределению молодёжи, расширение образовательных возможностей, развитие коммуникативных навыков, методическое сопровождение педагогической деятельности. Вместе с тем в этот период усиливались элементы формализации и церемониальности: индивидуальные и клубные формы взаимодействия постепенно дополнялись, а иногда и вытеснялись массовыми праздничными мероприятиями.

Как отмечено в работе А. С. Дьячина [86], «во второй половине 50-х – начале 60-х годов XX века в Советском Союзе была проведена масштабная реформа системы дошкольного, основного и дополнительного образования, которая привела к изменению доктрины образования и целевых ориентиров в деле воспитания подрастающего поколения. Анализируя предпосылки модернизации программы воспитания, можно сделать вывод о том, что непосредственное влияние на трансформацию учебно-воспитательного процесса, в целом, и патриотического воспитания, в частности, в садах, школах и центрах дополнительного образования оказывали как субъективные, так и объективные факторы. Период 1950-х – 1960-х годов был знаменован мощным движением педагогов-новаторов (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, С. Н. Лысенкова), которые самым активным образом способствовали широкому внедрению достижений отечественной педагогической мысли в практику. Патриотическое воспитание должно было проводиться не только на учебных, но и на внеклассных занятиях в различных формах (кружки, беседы, экскурсии в музеи, посещение театров, выставок, просмотр кинокартин)» [4]; [53]; [153].

В период с 1960 по 1980-е годы произошел расцвет советской системы внешкольного образования. В это время сложилась разветвленная сеть учреждений, охватывающая различные направления детской активности. Важной частью образовательной и социокультурной среды стали дома и дворцы пионеров, станции юных техников и натуралистов, туристические базы, спортивные школы, клубы по месту жительства, художественные студии и детские театры.

К середине 1980-х годов внешкольные учреждения занимали значимое место в системе просвещения. Они не только организовывали досуг детей, но и

выполняли функцию методических центров, взаимодействовали со школами, педагогами, учреждениями культуры, производственными организациями, научными и образовательными структурами.

Мы разделяем мнение Н. В. Поповой и Н. И. Алмазовой о том, что «в истории развития дополнительного образования можно выделить два золотых периода: 1920–1930 гг. и 1960–1970-е гг. Позитивные результаты первого периода включали расширение сети и большое разнообразие внешкольных учреждений, а также разработку их концептуальных организационных и научно-педагогических оснований, в то время как негативной тенденцией была чрезмерная идеологизация их деятельности в сталинское время. Второй золотой период в истории внешкольного образования совпал в социально-политическом плане с демократизацией общественной жизни в стране (хрущевская оттепель), а в социокультурном плане он был мотивирован бурным развитием технической мысли. Именно благодаря общенародному интересу к развитию космоса в России возникло массовое увлечение школьников техническим творчеством, что отразилось на создании большого количества политехнических кружков и клубов аналогичной направленности в школах и дворцах и домах пионеров. Появляются новые виды технического творчества – радиоэлектроника, телемеханика, космонавтика; начинают формироваться научные общества учащихся, которые участвуют в различных конкурсах талантливой молодежи. Главный итог второго золотого периода в истории внешкольного образования заключается в том, что в это время акцент воспитания сместился от политизации к формированию гармонично развитой личности» [190].

Многие педагоги внешкольных учреждений совмещали работу с деятельностью в вузах, научно-исследовательских институтах, на производстве, в культурных организациях, что способствовало переносу передового опыта в сферу детского творчества и воспитания. Отличительной особенностью советской системы внешкольного образования была ее двойственная природа. С одной стороны, она выступала инструментом государственной воспитательной политики и идеологического воздействия, ориентированного на формирование личности в

соответствии с ценностями социалистического общества. С другой стороны, именно внешкольные учреждения создавали для детей пространство творчества, добровольного участия, неформального общения, самореализации и развития индивидуальных интересов. В этом смысле они обладали значительным социализирующим потенциалом.

Значимым элементом советской модели была методическая служба. Она обеспечивала анализ образовательных потребностей, разработку и обновление программ, сопровождение педагогов, обобщение и распространение передового опыта, организацию экспериментальной работы, взаимодействие с научными учреждениями и центрами повышения квалификации. Соглашаясь с мнением Л. П. Шустовой о том, что «методическая служба учреждений дополнительного образования играет важную роль в создании условий для максимальной реализации педагогами своего потенциала. От педагога дополнительного образования, являющегося ключевой фигурой в учреждении, его квалификации, личностных и профессиональных качеств, во многом зависит качество образовательных результатов обучающихся данных учреждений и успех каждого ребенка. Вместе с тем, из-за отсутствия хорошо налаженных связей между методическими службами разного уровня – конкретного образовательного учреждения, районными, муниципальными и региональными – оказание педагогическим работникам методической помощи не всегда бывает своевременным и достаточным. Отметим, что в течение многих лет методическая служба носила «директивно-контролирующий характер», издавая приказы, распоряжения, инструкции, что в итоге способствовало ее распаду из-за девальвации изначальной роли, которую она призвана играть» [248], отметим влияние методической службы на систему дополнительного образования.

Л. С. Исмаилова считает, что «деятельность методической службы в учреждении дополнительного образования детей направлена на достижение и поддержание высокого уровня качества образовательного процесса за счет внедрения передовых педагогических подходов, новых образовательных

технологий, индивидуализации профессионального развития педагогов и использования современных педагогических инструментов» [110].

В то же время к середине 1980-х годов обозначились и определенные противоречия. Реформа образования 1984 года затронула общее и профессиональное образование, но деятельность внешкольных учреждений полноценного нормативного закрепления не получила, и их роль часто сводилась к обслуживанию нужд школы, а потенциал самостоятельных образовательных и воспитательных центров оставался нереализованным. Вопросы педагогического управления деятельностью учреждения этого типа исследовала А. И. Щетинская [249].

Таким образом, период с 1960-х по 1980-е годы стал временем институционализации: расширение сети учреждений, государственная поддержка, развитие массовых и кружковых форм работы, формирование методической базы. Внешкольные учреждения выполняли не только идеологическую и досуговую функции, но и социализирующую, создавая условия для общения, коллективной деятельности, социальной активности и инициативы детей и подростков.

Конец 1980-х – начало 1990-х годов стали переломом. Социально-экономические преобразования, распад советской системы общественных организаций, сокращение бюджетного финансирования и смена ценностных ориентиров общества потребовали пересмотра содержания, функций и статуса внешкольных учреждений.

Периодизацию этих лет предложил М. В. Игнатенко. Начало десятилетия он описывает как разрушение прежней институциональной модели: сокращение сети внешкольных учреждений, утрату идеологических оснований воспитательной работы, изменение социального положения молодёжи. Перелом датируется 1993 годом, когда начинается «переосмысление содержания и функций внешкольной работы, ее трансформация в систему дополнительного образования детей, ориентированную на вариативность, социокультурное развитие, создание многоуровневой педагогической среды и учет интересов обучающихся» [105].

В 1990-е годы внешкольная работа перестаёт существовать в прежней советской логике и институционально оформляется как дополнительное образование детей. На период 1987–1992 годов приходится спад финансирования образования, ослабление материальной базы учреждений, расформирование массовых детских и молодёжных организаций; прекращение деятельности пионерской и комсомольской инфраструктуры лишило внешкольную работу её организационной опоры. Тот же кризис создал и предпосылки для переосмысления внешкольного образования как более гибкой и личностно ориентированной сферы. Нормативным основанием преобразований стал Закон Российской Федерации «Об образовании» 1992 года, закрепивший гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, свободное развитие личности, вариативность образовательных программ и автономию образовательных учреждений [92]. Стратегию развития государственных и муниципальных учреждений дополнительного образования в новых условиях формулировал А. К. Бруднов [44]; так совершился переход от понятия «внешкольное образование» к понятию «дополнительное образование».

Смена терминологии была содержательной, а не формальной. Внешкольное образование понималось как деятельность за пределами школы: досуг, кружковая работа, воспитательная поддержка; дополнительное образование стало частью самой образовательной системы и направлено на развитие личности обучающегося, удовлетворение его образовательных потребностей, индивидуальных интересов и склонностей. В этом значении термин закреплён и в педагогическом энциклопедическом словаре под редакцией Б. М. Бим-Бада [36].

В 1995 году было принято «Типовое положение об учреждениях дополнительного образования детей», что способствовало правовому оформлению новой институциональной модели. Внешкольные организации постепенно преобразуются в центры дополнительного образования, дома детского творчества, станции юных техников, эколого-биологические центры, туристско-краеведческие центры, спортивные школы, мастерские, художественные и музыкальные школы, лаборатории, клубы и студии.

В коллективной монографии С. Г. Косарецкого и соавторов 1990-е годы характеризуются как переломный этап институционального переоформления отечественной системы внешкольного воспитания в систему дополнительного образования детей и подростков. В работе подчеркивается, что «принятие Закона “Об образовании” 1992 года придало дополнительному образованию статус части образовательной системы, а последующие нормативные акты 1995 и 1999 годов усилили регламентацию деятельности соответствующих учреждений. Вместе с тем данный период сопровождался кризисом финансирования, сохранением остаточного принципа ресурсного обеспечения и обострением инфраструктурных проблем» [128]. Таким образом, 1990-е годы выступают как противоречивый этап: с одной стороны, происходит правовое и организационное становление дополнительного образования, с другой – система развивается в условиях социально-экономической нестабильности и материально-технического дефицита.

Таким образом, ключевыми изменениями 1990-х годов стали отход от жестко идеологизированной модели воспитания, расширение самостоятельности учреждений, развитие авторских, экспериментальных и модифицированных программ, ориентация на запросы детей и родителей, поиск внебюджетных источников финансирования, появление платных образовательных услуг. Учреждения дополнительного образования стали более гибко реагировать на изменяющиеся социальные условия и индивидуальные образовательные потребности.

Важным следствием преобразований стала дифференциация учреждений дополнительного образования, которые начали развиваться по художественному, техническому, спортивному, туристско-краеведческому, социально-педагогическому, естественно-научному и культурологическому направлениям. Расширилась возможность выбора образовательных программ, форм занятий, методов педагогической работы, режимов обучения. Вместе с тем переходный период сопровождался и значительными трудностями. Сокращение финансирования, снижение доступности отдельных программ, кадровые проблемы, ослабление материально-технической базы, неравномерность развития

учреждений в разных регионах ограничивали возможности системы. Тем не менее именно в 1990-е годы были заложены основы современной модели дополнительного образования детей как открытой, вариативной, личностно ориентированной и социально значимой сферы.

На основании вышеизложенного необходимо отметить, что переход от внешкольного образования к дополнительному образованию детей в 1990-е годы отражал глубокую трансформацию общественных потребностей и образовательной политики. Система перестала рассматриваться только как дополнение к школе или инструмент массового воспитания и стала оформляться как самостоятельная сфера развития и социализации личности, индивидуализации образования.

Анализ современного этапа развития системы дополнительного образования, являющейся неотъемлемой частью образовательной системы Российской Федерации, на наш взгляд, следует начать с обращения к профессиональному стандарту педагога дополнительного образования. Здесь уместно обратиться к работе А. В. Золотаревой, которая имеет особое значение для понимания современных требований к кадровому обеспечению системы дополнительного образования. В данной публикации «профессиональный стандарт рассматривается не только как нормативный документ, регламентирующий трудовые функции педагога, но и как инструмент повышения качества дополнительного образования, уточнения профессиональных компетенций педагогических работников, совершенствования кадровой политики и методического сопровождения образовательной деятельности» [100; 101]. Для исследования социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования данная работа представляет интерес в связи с тем, что раскрывает профессиональные основания деятельности педагога, обеспечивающего не только освоение обучающимися дополнительных общеобразовательных программ, но и создание условий для развития способностей, организации свободного времени, нравственного и личностного становления, профессиональной ориентации обучающихся подросткового возраста.

Система современного дополнительного образования направлена на всестороннее развитие личности обучающегося, удовлетворение его индивидуальных образовательных потребностей, формирование творческих способностей, развитие познавательной активности, культуры здорового и безопасного образа жизни и социальной инициативы. Нормативную основу современного дополнительного образования составляет Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Статья 75 определяет, что дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей, удовлетворение индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, организацию свободного времени, а также на профессиональную ориентацию обучающихся.

Современную специфику дополнительного образования детей раскрывает учебно-практическое пособие Л. Г. Логиновой [147; 148; 149]. Автор рассматривает его как «особую сферу педагогической деятельности, обладающую собственными теоретическими основаниями, организационными принципами, программным обеспечением и профессионально-педагогическими смыслами». Структура пособия задаёт и рамку анализа: сущность дополнительного образования, руководящие положения деятельности организаций, современные тренды и инновации, управление дополнительными общеобразовательными программами, роль педагога дополнительного образования. Для исследования социализации обучающихся подросткового возраста данная работа представляет интерес в связи с тем, что позволяет рассматривать дополнительное образование как вариативное, деятельностное и личностно ориентированное пространство. В нем создаются условия для расширения социального опыта, развития субъектной позиции обучающихся подросткового возраста, самостоятельности, инициативности и коммуникативной активности.

На настоящем этапе развития образовательной политики важное значение имеет также Концепция развития дополнительного образования детей, в которой

дополнительное образование рассматривается как пространство свободного выбора, самореализации, социального развития и общественно значимой активности детей и подростков. В данной логике дополнительное образование перестает быть только сферой досуга и становится важным механизмом индивидуализации образовательной траектории каждого обучающегося.

Современная система дополнительного образования выполняет несколько ключевых функций: образовательную (дополнительное образование открывает доступ к тем сферам науки, культуры, искусства, техники, спорта и социальной практики, которые не всегда представлены в общем образовании), связанную с расширением знаний, умений и компетенций детей за пределами основной школьной программы; развивающую (в дополнительном образовании ребенок получает возможность действовать в ситуации выбора, пробовать себя в различных видах деятельности, осваивать новые социальные роли), поскольку оно создает условия для раскрытия способностей, интересов, склонностей, творческого и интеллектуального потенциала обучающегося; воспитательную, так как через коллективную деятельность, проектную работу, участие в мероприятиях, конкурсах, экспедициях, акциях и творческих объединениях формируются ответственность, трудолюбие, дисциплина, самостоятельность, гражданская позиция, уважение к культуре, традициям и социальным нормам; социализирующую (дополнительное образование способствует включению ребенка в систему социальных отношений, развитию навыков коммуникации, сотрудничества, лидерства, самоорганизации, принятия решений и ответственности за результат); профориентационную (многие программы дополнительного образования позволяют подросткам осознанно выбирать будущую профессиональную сферу, знакомиться с различными видами деятельности, формировать первичные профессиональные интересы и компетенции); компенсаторную (дополнительное образование восполняет те возможности развития, которые не всегда могут быть реализованы в рамках школьной программы). Оно особенно значимо для детей, испытывающих трудности в традиционной образовательной среде, поскольку успехи в творчестве,

спорте, технической или проектной деятельности могут становиться фактором повышения социальной уверенности и самооценки.

Современные направления дополнительного образования включают естественнонаучное, техническое, художественное, туристско-краеведческое, физкультурно-спортивное и социально-гуманитарное направления. В рамках этих направлений реализуются кружки, секции, студии, клубы, лаборатории, мастерские, исследовательские группы, проектные команды, детские театры, ансамбли, спортивные объединения.

Так, В. В. Сапожкова, рассматривая взаимодействие учебного процесса школы и дополнительного образования при организации проектной деятельности школьников, акцентирует внимание на «необходимости согласования возможностей общего и дополнительного образования. Значимость данной позиции состоит в том, что проектная деятельность позволяет соединить предметные знания, получаемые в школе, с практико-ориентированными, исследовательскими и творческими формами деятельности, характерными для дополнительного образования. В контексте социализации подростков это взаимодействие приобретает особое значение, поскольку проектная деятельность способствует развитию самостоятельности, способности применять знания в социально значимых ситуациях, ответственности, коммуникативных навыков и опыта коллективной работы» [207].

Статья О. А. Мусина посвящена роли школьного спортивного клуба как особой формы дополнительного образования, способной влиять не только на физическое развитие школьников, но и на их личностное становление. Школьный спортивный клуб рассматривается как «эффективная среда личностного развития обучающихся и как одна из форм реализации дополнительного образования. Авторы обосновывают многофункциональный характер школьного спортивного клуба, интегрирующего оздоровительно-рекреационное, адаптивно-реабилитационное и спортивно-ориентированное направления» [167]. Значимость данной позиции для исследования социализации подростков состоит в том, что спортивно-клубная деятельность создает условия для освоения норм

коллективного взаимодействия, развития ответственности, самодисциплины, коммуникативной активности, позитивной организации свободного времени и способности к сотрудничеству.

Исследователи современного дополнительного образования – Л. Н. Буйлова [47], В. П. Голованов [64], В. А. Березина [29], Е. Б. Евладова [88], Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова подчеркивают, что данная сфера обладает высоким потенциалом для индивидуализации образования, развития компетенций, реализации неформального и информального обучения, формирования социокультурного опыта. В современных условиях в системе дополнительного образования активно развиваются проектные, исследовательские, игровые, интерактивные, событийные, инклюзивные, туристско-краеведческие, музейные, театральные, медиативные и мультикультурные практики.

Таким образом, современное дополнительное образование представляет собой открытую, вариативную и динамичную систему, в которой обучение, воспитание, развитие и социализация ребенка находятся в тесной взаимосвязи, специфика которой заключается в добровольности участия, свободе выбора, гибкости содержания, практической направленности, возможности построения индивидуальной образовательной траектории и ориентации на интересы обучающихся подросткового возраста.

Особое значение дополнительное образование приобретает в процессе социализации подростков. Подростковый возраст является периодом активного становления самосознания, ценностных ориентаций, социальной идентичности, коммуникативного опыта, потребности в признании, самостоятельности и принадлежности к значимой группе. Отсюда и потребность подростка в среде, где можно не только получать знания, но и пробовать себя в разных социальных ролях, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, проявлять инициативу, принимать решения и видеть результат собственной деятельности. Об актуальных проблемах современного детства в этом ключе писала Э. Ш. Камалдинова [114].

В. В. Афанасьев и Д. А. Потапов рассматривают интеграцию общего и дополнительного образования как значимое организационно-педагогическое

условие позитивной социализации подростков [15]; авторы исходят из того, что школьное обучение сегодня не единственный источник социального опыта, поскольку на подростка действуют цифровая среда, молодёжные субкультуры, досуговые практики, пространство неформального общения. В этих условиях дополнительное образование выступает как «вариативное, деятельностное и личностно ориентированное пространство, обеспечивающее выбор ребенком видов и сфер деятельности, учет его интересов, включение в социально значимые практики, развитие коммуникативного опыта, творческой и социальной активности» [16]. Влияние цифровой среды на социализацию подростков рассмотрено также А. А. Жадан и Ю. А. Евдокимовой [91]. Мы считаем значимым положение авторов о том, что эффективность интеграции общего и дополнительного образования определяется не формальным объединением ресурсов, а созданием единой образовательной среды, институциональным взаимодействием субъектов образования, программно-методическим, кадровым, психологическим и материальным обеспечением. Из этого следует вывод о том, что позитивная социализация подростков в системе дополнительного образования требует проектирования целостной модели взаимодействия школы, учреждений дополнительного образования, семьи, социальных партнеров и социокультурных институтов, которая ориентирована на развитие субъектной позиции, способности обучающихся к самореализации в общественно значимой деятельности и социальной ответственности.

Дополнительное образование обладает выраженным социализирующим потенциалом, поскольку строится на принципах добровольности, выбора, интереса, активности и совместной деятельности. В отличие от обязательного школьного обучения, оно позволяет подростку выбирать направление занятий в соответствии со своими склонностями, способностями и жизненными планами. Такая ситуация выбора способствует развитию субъектности, ответственности, самостоятельности и внутренней мотивации. Так, А. В. Басов, рассматривая социально-психологические аспекты личностного развития подростка в образовательной среде учреждения дополнительного образования, подчеркивает,

что «с точки зрения формирования социальных психологических качеств подростков допобразование включает в себя развитие интеллектуальных способностей...» [23]. Данное положение позволяет рассматривать дополнительное образование не только как пространство досуговой занятости, но и как особую социально-педагогическую среду, в которой создаются условия для развития познавательной активности, коммуникативного опыта и самореализации подростков.

В учреждениях дополнительного образования подросток включается в разнообразные виды деятельности: творческую, спортивную, исследовательскую, техническую, туристско-краеведческую, проектную, волонтерскую, коммуникативную, через которые он осваивает социальные нормы, модели взаимодействия, способы сотрудничества, навыки самопрезентации и самоорганизации, а также опыт коллективной ответственности.

Следует отметить, что социализация в дополнительном образовании осуществляется не только через содержание программ, но и через саму организацию образовательной среды. Кружок, секция, студия, клуб или проектная группа становятся для подростка значимым микросоциумом, где складываются отношения доверия, совместного творчества, признания и взаимопомощи. Роль педагога здесь иная, чем в школе. Он не только носитель знаний и умений, но и наставник, организатор общения, координатор индивидуального развития. Это положение раскрыто в работах Т. В. Дьячковой [87], Т. И. Чуевой [242], Д. В. Чернова [241], Е. В. Цириховой [240], М. В. Заяц [94], С. А. Писаревой, Н. Ф. Радионовой и А. П. Тряпицыной [183], С. А. Исаевой [109], Н. Е. Гукова [66], А. О. Асоян [14], Е. В. Бельдиновой [27]. Особенности разновозрастных сообществ детей в системе дополнительного образования описаны И. В. Швецовой [245].

Кадровое обеспечение системы делает значимым наставничество. О. В. Базилевская показывает, что оно «при применении в качестве одной из форм профессионально-личностного развития педагога дополнительного образования способно обеспечить качественные результаты» [21]. Наставничество здесь не только форма адаптации молодого специалиста, но и устойчивый механизм

повышения качества педагогической деятельности: оценка профессиональных дефицитов, постановка целей, планирование, обратная связь и практические действия педагога при участии наставника. Вопросы развития творческого потенциала педагога дополнительного образования исследовала А. И. Щетинская [250].

Педагог дополнительного образования занимает особое положение среди агентов социализации. Формально он относится к вторичным агентам, поскольку действует в рамках образовательной организации. Но при устойчивом доверительном взаимодействии с подростком его влияние приближается к влиянию значимого взрослого и распространяется на мировоззрение, ценности, поведенческие установки и жизненные ориентиры.

Дополнительное образование развивает у подростков коммуникативные навыки, умение работать в команде, принимать социальные роли и выстраивать взаимодействие с разными людьми. Участие в конкурсах, фестивалях, проектах, соревнованиях, экспедициях, социальных акциях формирует опыт публичного выступления, лидерства, ответственности за общий результат, преодоления трудностей и достижения поставленных целей.

Особым социализирующим ресурсом дополнительного образования является его связь с окружающей реальностью. В отличие от традиционного учебного процесса, где значительная часть содержания может восприниматься подростками как отвлеченная, дополнительное образование чаще связано с практикой, творчеством, общественно полезной деятельностью, проектированием, исследованием, что позволяет подростку видеть социальный смысл своей активности и соотносить полученный опыт с личными жизненными траекториями.

Дополнительное образование также выполняет профилактическую функцию. Его специфика, согласно мнению С. Л. Подкутовой [185], Н. В. Павловой [176], Т. Н. Корсуновой и Н. И. Харитоновой [127], А. М. Новиковой [174], Е. В. Подповетной [187], И. Ю. Иванова [103]; [104], П. Д. Азыркина [1], К. В. Харькова [238], Н. Э. Усенова [229], С. Н. Некрасова [171], содержится в возможности вариативности, свободного выбора образовательной траектории,

практической направленности и активного включения обучающихся в разнообразные виды деятельности. Оно способствует содержательной организации свободного времени, снижает риски асоциального поведения, вовлекает подростков в социально одобряемые формы активности, помогает преодолевать дефицит продуктивного взаимодействия со сверстниками и общения. В условиях роста цифровой зависимости, снижения качества межличностной коммуникации и ослабления дворовых, семейных и общественных форм взаимодействия данная функция приобретает особую значимость. Теоретический анализ роли дополнительного образования в развитии коммуникативных навыков представлен в работе Л. Н. Тимерьяновой и Р. Р. Жилко [223], которые акцентируют внимание на том, что данная образовательная среда способствует расширению опыта общения, взаимодействия со сверстниками и формированию первичных социальных навыков. Несмотря на то, что работа авторов ориентирована на дошкольный возраст, ее выводы методологически значимы и для исследования социализации подростков, поскольку коммуникативная компетентность выступает одним из базовых условий успешного включения обучающихся в систему социальных отношений.

Дополнительное образование технической направленности как среда развития коммуникативных умений исследовано А. Е. Карповой, Е. В. Малышевой и А. А. Жариковой [117]. Их наблюдение существенно: техническое творчество, проектная и конструкторская деятельность требуют не только предметных знаний и практических навыков, но и умения обсуждать идеи, распределять функции и аргументировать решения. Значит, социализирующим потенциалом обладает и техническое направление, дающее опыт сотрудничества, командной работы и ответственности за общий результат при решении практико-ориентированных задач; развитие гибких навыков подростков средствами дополнительного образования показано и в коллективной работе тех же авторов [192].

Таким образом, дополнительное образование выступает пространством социализации подростков, обеспечивая освоение социального опыта, развитие самостоятельности, формирование ценностных ориентаций, коммуникативной

культуры, социальной активности и готовности к ответственному участию в жизни общества.

В логике нашей работы особое значение имеет также и региональный аспект развития дополнительного образования, поскольку именно на уровне субъекта Российской Федерации проявляется связь образовательной политики с социально-культурными, этнокультурными, экономическими и воспитательными потребностями конкретной территории. Отметим, что и в Чеченской Республике дополнительное образование детей рассматривается как важный компонент единой образовательной системы, обеспечивающий обучение, воспитание, развитие творческого потенциала и социализацию подрастающего поколения. Развитие дополнительного образования в Чеченской Республике осуществляется в условиях активного социально-экономического и культурного развития региона. В региональной системе функционируют учреждения и программы различной направленности: художественной, физкультурно-спортивной, туристско-краеведческой, социально-гуманитарной, естественнонаучной, технической. Значительное место занимают программы, ориентированные на развитие личности ребенка, воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к культурному и историческому наследию родного края. Так, в деятельности муниципальных учреждений дополнительного образования, в частности МБУ ДО «Надтеречный Дом детского творчества», проявляется значимый социализирующий потенциал дополнительного образования. Такие учреждения обеспечивают доступность разных направлений детской активности, создают условия для творческого самовыражения, развития коммуникативного опыта и включения обучающихся в коллективные формы деятельности. Именно поэтому их правомерно рассматривать как особую социально-педагогическую среду, работающую на личностное развитие и социализацию подростка; вопросы доступности дополнительного образования, в том числе для детей сельских территорий, исследовала Т. В. Лушникова [152].

Аналитическим инструментом региональной политики выступает автоматизированная информационная система «Навигатор дополнительного

образования детей Чеченской Республики», материалы которой показывают вариативность программ по пяти направленностям: социально-гуманитарной, технической, физкультурно-спортивной, туристско-краеведческой и художественной. Навигатор ведёт открытый статистический учёт охвата обучающихся дополнительным образованием и делает выбор программы прозрачным для семьи.

Документы, определяющие развитие дополнительного образования в Чеченской Республике, требуют межведомственного и интегративного подхода, при котором система развивается не только внутри образования, но и во взаимодействии с учреждениями культуры, спорта, молодёжной политики, семьями обучающихся, общественными организациями и муниципальными структурами.

Для региона особое значение имеют программы туристско-краеведческой, историко-культурной и гражданско-патриотической направленности, через которые подросток осваивает историю, культуру, традиции, природу и духовно-нравственное наследие родного края, а вместе с ними гражданскую идентичность и социальную ответственность. Э. И. Ахмедова и И. Д. Рудинский показывают, что региональное учреждение дополнительного образования обладает значительным потенциалом этнокультурного воспитания, формируя этническое самосознание, толерантное отношение к другим культурам и навыки межкультурного взаимодействия [17]. Для нашего исследования данная позиция имеет принципиальное значение, так как позволяет рассматривать дополнительное образование как пространство позитивной социализации, в котором подростки осваивают не только образовательное содержание, но и социально значимые нормы культурного общения, идентичности и уважения к многообразию современного общества.

В качестве примера можно рассматривать деятельность МБУДО «Центр детско-юношеского туризма и краеведения г. Аргуна», где реализуются программы «Юный историк-краевед», «Юный турист-краевед», «Литературный краевед», «Юный эколог», «Очень умелые руки» и другие. Данные программы направлены

на развитие исследовательских, творческих, коммуникативных и практических навыков обучающихся, на приобщение их к историческому и культурному наследию региона, воспитание трудолюбия, самостоятельности, инициативности и ответственности.

Программа «Юный историк-краевед» способствует социокультурному включению обучающихся, формированию интереса к истории родного края, развитию навыков поисково-исследовательской деятельности, самостоятельности и познавательной активности. Программа «Очень умелые руки» ориентирована на развитие творческих способностей, трудовых навыков, эстетического восприятия, инициативности и самостоятельности детей. Через подобные программы дополнительное образование становится не только сферой досуга, но и механизмом воспитания, социализации и личностного развития.

Региональная система дополнительного образования выполняет и социальные функции: содержательная занятость детей и подростков, профилактика безнадзорности и правонарушений, снижение рисков негативного влияния социальной среды, формирование здорового образа жизни, укрепление межпоколенческих связей и позитивных моделей поведения.

Отдельное направление – интеграция универсальных и национально-культурных ценностей в воспитательную практику; дополнительное образование в регионе способно работать каналом передачи культурной памяти, нравственных традиций, уважения к старшим, семейных ценностей, трудолюбия, ответственности и гражданственности. Условие здесь одно: этнокультурный компонент не должен замыкать воспитание на локальной идентичности: региональная, российская и общечеловеческая идентичности должны складываться согласованно.

Таким образом, развитие дополнительного образования в Чеченской Республике отражает общероссийские тенденции и одновременно имеет выраженную региональную специфику, выступая ресурсом социализации подростков, сохранения культурного наследия, развития творческого потенциала и формирования гражданской ответственности подрастающего поколения.

Проведенный историко-педагогический анализ показывает, что современная система дополнительного образования в Российской Федерации имеет глубокие исторические основания, истоки которой восходят к дореволюционным формам внешкольного образования, возникшим как общественные, просветительские и культурно-воспитательные инициативы, направленные на расширение образовательных возможностей обучающегося за пределами школы.

В советский период внешкольное образование приобрело институционально оформленный и массовый характер. В это время была создана широкая сеть домов и дворцов пионеров, станций юных техников, натуралистов, туристов, клубов, спортивных и художественных учреждений, секций. Данная система выполняла образовательные, воспитательные, методические, досуговые, идеологические и социализирующие функции. При этом, несмотря на идеологическую заданность, она создавала значимые условия для развития детской активности, творчества, коллективного опыта и общения. В данном контексте имеют особое значение исследования С. В. Туренко, С. С. Сакрюкина, М. И. Бузовик, А. А. Зворыгиной [227]; [96]22997, в которых рассматриваются вопросы, связанные с направлениями развития внешкольного образования.

Переход от внешкольного к дополнительному образованию произошел в 1990-е годы. Он был связан с изменением общественных условий, принятием нового законодательства, развитием вариативных программ, гуманизацией образования, ориентацией на индивидуальные потребности обучающегося и расширением автономии учреждений. Дополнительное образование стало рассматриваться как самостоятельная сфера развития личности, а не только как дополнение к школьному обучению.

Современная система дополнительного образования характеризуется многообразием направлений, добровольностью участия, свободой выбора, гибкостью программ, высоким воспитательным потенциалом и практической направленностью. Она выполняет образовательную, профориентационную, развивающую, воспитательную, компенсаторную, социализирующую и профилактическую функции. По мнению Е. Е. Драгни [84], М. Л. Казаченко [113],

Г. А. Наседкиной [170], И. А. Рудниченко, Т. С. Ботиной, Н. В. Демьяненко [201], Н. А. Стуликовой [216], Т. С. Бабченко, Н. Г. Павловской [177], Д. И. Кужубаевой, в условиях дополнительного образования обучающиеся получают возможность осваивать новые социальные роли. Дополнительное образование как механизм реализации образовательных прав подростков представлено в работе С. А. Давудовой [68]. Следует отметить, что условия, обеспечивающие успешную социализацию в рамках дополнительного образования, проанализированы также в работах В. В. Афанасьева и Д. А. Потапова [15], А. Ю. Зеленикина и М. М. Шубович [98], М. Л. Казаченко. Воспитательный и личностный развивающий потенциал дополнительного образования представлен в исследованиях Ю. В. Помилуйко [188], И. Н. Поповой и Л. Г. Логиновой [189], Л. В. Пахомовой [179], которые также отмечают при этом важную роль педагога. Развитие социальной активности, лидерских качеств и социальных и культурных инициатив подростков проанализировано в трудах А. В. Щуповой [251], Е. С. Михалевой [162], А. С. Куликовой [135], которые отмечают значимость их участия в детских объединениях. Ценность в контексте данного диссертационного исследования представляют также работы М. Э. Бычковой [48], Е. В. Денисовой [75], И. В. Кулаковой [134], А. И. Маматовой [158], в которых дополнительное образование рассматривается через конкретные формы социализирующей деятельности. Обусловленность современных тенденций дополнительного образования в контексте цифровизации воспитательного процесса, обеспечения экологической и цифровой безопасности рассмотрена в трудах Г. М. Суворовой, В. Д. Горичевой, Н. В. Гагариной [217].

Для социализации обучающихся подросткового возраста дополнительное образование значимо тем, что даёт освоение социального опыта, развитие коммуникативных навыков, включение в коллективную и общественно значимую деятельность, проявление инициативы, формирование ответственности, ценностных ориентаций и самостоятельности. Поэтому его правомерно рассматривать как институт социализации, дополняющий и расширяющий воспитательные возможности семьи,

школы и социума, и этот вывод подтверждают исследования С. В. Гунбиной [67], П. А. Крохова [130] и Н. В. Разумовой [193].

Региональная практика, в том числе опыт Чеченской Республики, показывает, что дополнительное образование способно соединять общероссийские образовательные приоритеты с региональными культурными, историческими и воспитательными смыслами. Программы туристско-краеведческой, художественной, спортивной, социально-гуманитарной и гражданско-патриотической направленности создают условия для личностного развития подростков, укрепления связи с малой родиной и формирования социальной активности. В этом смысле отдельного внимания заслуживает работа А. В. Репринцева, в которой обозначены проблемы этнической социализации подростков в современном дополнительном образовании [194].

Таким образом, дополнительное образование обучающихся подросткового возраста представляет собой исторически сложившуюся, социально востребованную и педагогически значимую систему, которая обеспечивает не только расширение образовательных возможностей личности, но и ее полноценное включение в социальную, культурную и гражданскую деятельность.

### **1.3. Педагогическая модель социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования**

В рамках реализации одной из задач исследования, связанной с необходимостью теоретического обоснования и разработки педагогической модели социализации подростков в системе дополнительного образования, отметим, что данный процесс имеет сложный, многоуровневый и динамичный характер. Модернизация системы школьного образования в России подразумевает кардинальный пересмотр целей как основного, так и дополнительного образования, что влечёт за собой необходимость новой формулировки ожидаемых итогов. В центре данной стратегии находится идея, что к концу обучения каждый обучающийся должен быть не только готов к личной ответственности за своё собственное благосостояние, но и обладать способностью активно участвовать в повышении качества жизни общества. Этот подход акцентирует важность развития

у обучающихся навыков и компетенций, которые позволят им эффективно взаимодействовать в социальных и экономических процессах страны [218].

Особое значение в социализации подростков имеет система дополнительного образования, потенциал которой определяется добровольностью участия, вариативностью образовательных программ, возможностью учета индивидуальных интересов и склонностей обучающихся, свободой выбора направления деятельности. Как отмечает И. Ф. Даутова [74], в отличие от обязательного школьного обучения, дополнительное образование создает более гибкую и открытую среду для развития личности подростка, его социальной инициативы, опыта сотрудничества, творческой активности и коммуникативных умений. Для повышения эффективности и достижения устойчивого педагогического результата необходима целенаправленная организация данного процесса, предполагающая определение цели, задач, методологических подходов, принципов, содержания, этапов, педагогических условий, критериев и показателей.

Именно этим, на наш взгляд, определяется необходимость моделирования процесса социализации обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования. Моделирование позволяет представить исследуемый процесс как целостную педагогическую систему, выявить его структурные компоненты, определить взаимосвязи между ними, обозначить логику педагогического воздействия и спрогнозировать ожидаемый результат. Благодаря модели становится возможным не только теоретическое описание процесса социализации, но и его практическая организация, диагностика и последующая корректировка.

Использование в педагогике моделей обосновано тем, что она помогает выделить главное, установить связи между элементами, определить внутреннюю логику педагогического воздействия и спрогнозировать ожидаемый результат. Как пишет В. З. Юсупов, «в первой четверти XXI в. сформировалась теория педагогического моделирования; достигло нескольких десятков число употребляемых названий видов педагогических моделей. В этот период сложились основные методологические позиции, руководствуясь которыми ученые

предложили различные варианты типологии или классификации моделей, чаще всего используя эти термины как синонимы. Однако фактически не сформировалось представление о типологии моделей в понимании этого термина в методологии науки как основной логической единицы разделения множества объектов для последующего упорядоченного описания и объяснения этих множеств, используя для этого такие логические формы, как вид моделей и класс моделей» [254].

В нашей работе мы опирались на позицию В. А. Сапронова о том, что «моделирование является обязательным, неизбежным процессом во всякой целесообразной деятельности, модели используются в качестве систем, замещающих заданные фрагменты реальности – на них проводятся вычислительные и логические операции, выражающие выявленные на предшествующих этапах отношения и зависимости, определяются значения критериев выбора, обеспечивающие возможность сопоставления альтернативных стратегий. Моделирование в педагогике ориентировано на модели-цели, модели-идеалы, к которым стремится педагогическая практика» [208].

Мы разделяем мнение В. И. Писаренко о том, что «основой разработки моделей в педагогике и критерием их классификации должна быть сущность исследуемого педагогического явления: а именно мы исследуем и моделируем объект или процесс. Это должно быть основным сущностным критерием... Если моделируем объект, то речь идет о представлении объекта в виде совокупности компонентов или элементов, входящих в него, и связей между ними. То есть если моделируем, например, образовательную среду, мы фактически показываем, какие компоненты участвуют в формировании и функционировании среды. Если моделируем учебный процесс, то его можно представить в виде структурной модели и показать, кто в нем участвует и что использует, а можно представить в виде функциональной модели и показать, каким образом он разворачивается посредством системы операций. Очень важно это понимать, поскольку для изучения педагогических явлений и педагогических процессов нам нужны модели, представляющие их сущность, то есть составляющие их компоненты. Если

моделируем процесс, необходимо показать его этапы, операции, которые приводят к реализации цели. Представить это необходимо таким образом, чтобы любой педагог мог далее, используя модель, воспроизвести наш опыт и развивать предлагаемую модель далее» [184].

В логике данного диссертационного исследования моделирование позволяет представить исследуемый процесс в целостном и структурированном виде. Модель дает возможность выявить основные компоненты социализации, определить связи между ними, обозначить последовательность педагогических действий и спрогнозировать ожидаемый результат, т.е. на основании каких условий, механизмов и форм деятельности обеспечивается эффективная социализация обучающихся подросткового возраста. Необходимость моделирования также связана с тем, что социализация обучающихся подросткового возраста требует согласования нескольких взаимосвязанных компонентов: ценностного, деятельностного, коммуникативного, рефлексивного и личностного. Подростки должны не только знать социальные нормы, но и принимать их как личностно значимые; не только участвовать в деятельности, но и осознавать ее социальный смысл; не только взаимодействовать с другими, но и уметь выстраивать конструктивные отношения; не только адаптироваться к требованиям среды, но и сохранять способность к саморазвитию, индивидуальность и самостоятельность.

В контексте вышеизложенного педагогическая модель социализации подростков позволяет преодолеть фрагментарность воспитательной работы и обеспечивает переход от разрозненных мероприятий к системной организации образовательного процесса, в котором каждая форма деятельности имеет определенную социализирующую функцию. Так, проектная деятельность способствует развитию ответственности и инициативности; коллективные творческие дела – коммуникативности и сотрудничества; исследовательская работа – самостоятельности и познавательной активности; участие в конкурсах, акциях и социальных проектах – социальной активности.

Кроме того, если социализация рассматривается как педагогически управляемый процесс, то должны быть выделены критерии и показатели, по

которым можно оценить ее эффективность. Нами выделены такие критерии: мотивационный, коммуникативный, деятельностный, рефлексивный и поведенческий, и для усиления научной логики важно показать, что эти критерии вытекают из самой структуры модели и отражают основные стороны социализации обучающихся подросткового возраста.

Таким образом, необходимость моделирования социализации обучающихся подросткового возраста определяется: сложностью самого процесса социализации; возрастной спецификой подросткового периода; высоким воспитательным потенциалом дополнительного образования; потребностью в системной организации педагогической работы; необходимостью определения условий, этапов и механизмов социализации; потребностью в объективной диагностике достигнутых результатов.

Теоретическое обоснование педагогической модели социализации обучающихся подросткового возраста заключается в раскрытии научных оснований, позволяющих представить данный процесс как целостную, специально организованную и управляемую педагогическую систему. Ключевым основанием модели выступает положение о том, что социализация обучающихся подросткового возраста наиболее эффективно осуществляется в условиях активной деятельности через усвоение социальных норм и ценностей не только через объяснение и воспитательное воздействие, а прежде всего через участие в коллективной, творческой, проектной, исследовательской, спортивной, коммуникативной и общественно полезной работе. Активность участия в таких формах деятельности развивает ответственность, самостоятельность, инициативность, умение сотрудничать и принимать решения.

Также следует указать и на то, что теоретическое обоснование модели связано с признанием особого потенциала системы дополнительного образования, которая обладает возможностями, позволяющими расширить пространство социализации обучающихся подросткового возраста за пределами обязательного школьного обучения.

Отдельным основанием проектирования модели выступает учет психолого-педагогических особенностей подросткового возраста. При разработке модели

принимались во внимание: интенсивное развитие самосознания и рефлексии, определяющее потребность подростка в осмыслении собственного опыта, повышенная значимость общения со сверстниками и потребность в признании референтной группой; стремление к самостоятельности, самоутверждению и расширению сферы собственной ответственности; становление системы ценностей и освоение новых социальных ролей; эмоциональная неустойчивость и чувствительность к внешней социальной оценке; противоречие между возросшими притязаниями подростка и ограниченностью реального социального опыта.

Учёт этих особенностей задал принципиальные характеристики модели: опору на добровольность участия и ситуации выбора, обеспечивающие внутреннее принятие деятельности; приоритет коллективных и социально значимых форм работы, отвечающих потребности в общении и признании; развитие субъектной позиции подростка как участника выбора, планирования и оценки деятельности; обязательное рефлексивное сопровождение, переводящее внешнюю активность во внутренние личностные изменения; предъявление подростку реальных, посильных социальных ролей и зон ответственности. Возрастная специфика подросткового периода выступает здесь не внешним фоном, а исходным основанием отбора содержания, форм, методов и педагогических условий модели.

Разработанная педагогическая модель представляет собой систему взаимосвязанных компонентов, отражающих цель, содержание, условия, этапы, формы, методы и результаты педагогически организованного процесса социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования (рисунок 1). Педагогическая модель выполняет несколько функций: объяснительная, поскольку позволяет раскрыть внутреннюю структуру процесса социализации и показать, какие компоненты обеспечивают его эффективность; проектировочная, так как задает последовательность педагогических действий и определяет направления работы педагога дополнительного образования; диагностическая, поскольку предполагает выделение критериев, показателей и уровней социализации обучающихся подросткового возраста; прогностическая, позволяющая определить ожидаемый результат и условия его достижения.

Педагогическая модель в нашем исследовании представляет собой целостную конструкцию, отражающую логику перехода от исходного состояния социализации обучающихся подросткового возраста к более высокому уровню их социальной адаптированности, самостоятельности, коммуникативности, готовности к социально значимой деятельности, ответственности и рефлексивности. На рисунке 1 представлена педагогическая модель социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования.

В структуру педагогической модели входят: целевой, методологический, содержательно-технологический, критериально-диагностический и результативный блоки.

В целевом блоке представлены цель и задачи модели. Цель модели заключается в обеспечении позитивной социализации обучающихся подросткового возраста посредством использования воспитательного, развивающего и деятельностного потенциала системы дополнительного образования. Достижение поставленной цели обеспечивается решением пяти задач, заключающихся в: создании социально развивающей образовательной среды, способствующей включению обучающихся подросткового возраста в конструктивное взаимодействие; обеспечении участия обучающихся подросткового возраста в разнообразных видах деятельности дополнительного образования – творческой, исследовательской, проектной, спортивной, волонтерской и общественно полезной; развитии коммуникативных умений, навыков сотрудничества и группового взаимодействия; формировании опыта принятия социальных ролей: участника, организатора, помощника, лидера, исполнителя, представителя команды; обеспечении педагогического сопровождения индивидуальной и групповой социализации обучающихся подросткового возраста и взаимодействия учреждения дополнительного образования, школы, семьи и социальных партнеров.

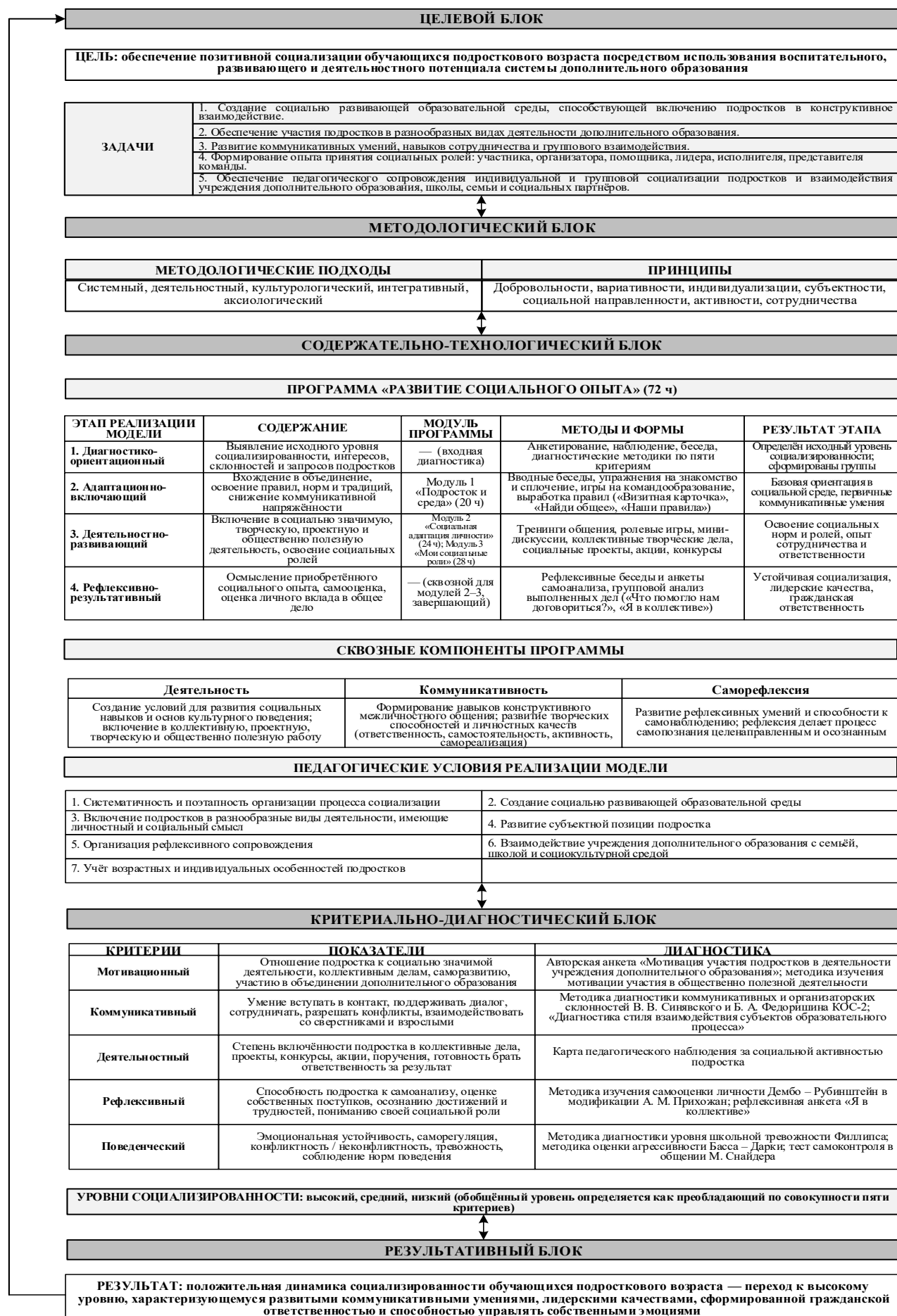


Рисунок 1. Педагогическая модель социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования

Резюмируя, обозначим, цель и задачи модели ориентированы не только на организацию занятости обучающихся подросткового возраста во внеучебное время, но и на формирование у них устойчивых социальных качеств, необходимых для полноценного включения в общественную жизнь.

Методологический блок модели включает совокупность научных подходов и принципов, определяющих содержание, направленность и способы организации процесса социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования. В качестве основных методологических подходов модели определены: системный; деятельностный; культурологический; интегративный; аксиологический подходы. В современной науке разработчиком системного подхода считают австрийского биолога и философа, автора общей теории систем Людвиг фон Берталанфи, который обосновал идею о том, что сложные объекты необходимо рассматривать не как простую сумму отдельных элементов, а как целостные системы, элементы которых находятся во взаимосвязи и взаимодействии [30]31. В педагогике системный подход позволяет анализировать образовательные и воспитательные процессы как целостные педагогические системы, включающие цель, содержание, методы, формы, условия, субъектов взаимодействия и ожидаемые результаты. В педагогических исследованиях системный подход получил развитие в трудах В. Г. Афанасьева [16], И. В. Блауберга, В. П. Беспалько [31], Н. В. Кузьминой [133], И. Я. Лернера [141], Э. Г. Юдина [253]. Использование системного подхода позволяет рассматривать процесс социализации обучающихся подросткового возраста как целостную педагогическую систему, в которой цель, задачи, методологические подходы, содержание, этапы, педагогические условия и результат находятся во взаимной связи и подчинены достижению общего результата – повышению уровня социализации. С позиции данного подхода все блоки модели находятся во взаимной зависимости и обеспечивают целостность педагогического воздействия.

В рамках деятельностного подхода социализация раскрывается через активное включение обучающихся подросткового возраста в разнообразные виды деятельности. В системе дополнительного образования обучающиеся

подросткового возраста приобретают социальный опыт не только через усвоение информации, но и через участие в проектах, конкурсах, исследовательской работе, творческих делах и спортивных мероприятиях. Теоретические основания деятельностного подхода были заложены в трудах Л. С. Выготского [58], А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна [200] и получили дальнейшее развитие в исследованиях П. Я. Гальперина [59], Д. Б. Эльконина [252], В. В. Давыдова [69]; [70], Э. В. Ильенкова [107], Н. Ф. Талызиной [221]. Личность – субъект деятельности, а ее развитие – результат активного включения в различные виды социально значимой, познавательной, коммуникативной и практической работы. Деятельность становится основным механизмом развития самостоятельности, ответственности, готовности к сотрудничеству, коммуникативности и инициативности.

В контексте культурологического подхода процесс социализации ориентирован на освоение обучающимися подросткового возраста культурных норм, традиций, духовно-нравственных ценностей, образцов социально одобряемого поведения. Дополнительное образование создает условия для приобщения их к культурному наследию, художественному творчеству, краеведческой, исследовательской, музейной, проектной и иной деятельности, что способствует расширению их социального и культурного опыта. Основателями и разработчиками культурологического подхода являются М. С. Каган [111; 112], В. С. Библер [33; 34], Б. М. Бим-Бад [35], Е. В. Бондаревская [42], Ю. М. Лотман [150], Д. С. Лихачёв [144], Л. Н. Коган [123], В. В. Сериков [209]; [210]. Также культурологический подход получил развитие в трудах Ш. М.-Х. Арсалиева [10], Р. А. Алихановой [2], Х. Х. Батчаевой [24], Л. П. Бугевой [45]; [46], И. В. Мусхановой [166], А. Б. Панькина [178]. Для исследования социализации обучающихся подросткового возраста культурологический подход имеет особое значение, поскольку позволяет рассматривать дополнительное образование как пространство освоения подростками культурного опыта, духовно-нравственных ценностей, традиций, образцов социально одобряемого поведения и способов включения в социокультурную жизнь общества.

Значимость интегративного подхода в данном диссертационном исследовании обосновывается идеями целостности, системности и взаимосвязи компонентов образовательного процесса. Методологические основания интегративного подхода связаны с общей теорией систем Л. фон Берталанфи, отечественными разработками системного анализа И. В. Блауберга [37; 38], Э. Г. Юдина [253], В. Н. Садовского [204], а также с идеями комплексного изучения человека Б. Г. Ананьева [5]. В педагогической науке интегративный подход получил развитие в трудах Ю. К. Бабанского [19], И. Я. Лернера [141], М. Н. Скаткина [212], В. С. Леднева [138], В. А. Сластенина [213], рассматривавших образование как целостный процесс, основанный на единстве обучения, воспитания, развития, социализации и межпредметных связей. Интегративный подход обеспечивает объединение ресурсов семьи, школы, учреждения дополнительного образования, группы сверстников и общественных организаций, значение которого состоит в том, что социализация обучающихся подросткового возраста не может быть обеспечена только одним образовательным институтом. Необходимо согласованное воздействие различных социальных субъектов и включение обучающихся подросткового возраста в разнообразные формы общественной деятельности.

Аксиологический подход в педагогике опирается на философские идеи Г. Лотце [151], В. Виндельбанда [51], Г. Риккерта [196], а также на труды отечественных исследователей В. П. Тугаринова [226], О. Г. Дробницкого [85], А. Г. Здравомыслова [97], В. А. Сластенина, Е. В. Бондаревской, Н. Д. Никандрова [173], Б. Т. Лихачева [143], В. В. Серикова, рассматривавших образование как ценностно-смысловой процесс становления и развития личности обучающегося.

С позиций аксиологического подхода социализация рассматривается как процесс освоения и принятия обучающимися подросткового возраста ценностей, определяющих их отношение к себе, будущей жизненной перспективе, другим людям, труду, обществу, здоровью и культуре. Важным результатом социализации становится не только адаптация к социальной среде, но и формирование ценностных оснований поведения.

Реализация методологических подходов основывается на системе принципов: добровольности, вариативности, индивидуализации, субъектности, социальной направленности, активности и сотрудничества. Сущностное содержание принципов заключается в следующем: принцип добровольности обеспечивает свободный выбор обучающимся подросткового возраста направления деятельности, вариативность предполагает наличие разных программ, форм и видов деятельности; индивидуализация ориентирует на учёт возрастных, личностных и коммуникативных особенностей обучающихся; субъектность предполагает признание подростка активным участником выбора, планирования и оценки деятельности; социальная направленность задает ориентацию содержания на общественно значимый результат; активность предполагает включение подростка в реальную деятельность, а не пассивное усвоение образцов; сотрудничество определяет характер взаимодействия педагога и подростка как партнерский. Совокупностью методологических подходов и принципов содержание методологического блока исчерпывается; педагогические условия реализации модели раскрываются ниже, в составе содержательно-технологического блока.

Содержательно-технологический блок модели раскрывает основные направления, формы и способы организации социализации подростков в условиях дополнительного образования. В содержательном плане социализация подростков включает несколько взаимосвязанных направлений: коммуникативное (развитие умений общения, сотрудничества, диалога, конструктивного разрешения конфликтов, взаимодействия в группе сверстников и со взрослыми); социально-деятельностное (включение подростков в коллективную, проектную, исследовательскую, творческую, спортивную, волонтерскую и общественно полезную деятельность, создание условий для развития социальных навыков и основ культурного поведения, формирование навыков конструктивного межличностного общения, развитие творческих способностей подростков); ценностно-мотивационное (формирование ценностного отношения к обществу, культуре, труду, здоровью, семье, коллективу, социальным нормам и правилам);

личностно-рефлексивное (развитие самооценки, самопознания, саморегуляции, ответственности, самостоятельности и способности к осознанному выбору); творческое (раскрытие индивидуальности, развитие креативности, инициативности, способности к самовыражению и созданию социально значимых продуктов деятельности).

Неотъемлемой частью содержательно-технологического блока модели выступают педагогические условия, характеризующие организацию процесса социализации обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования. Педагогические условия не относятся к методологическим основаниям модели: они не задают ее научные основания, а определяют организационно-технологические обстоятельства, при которых отобранное содержание, формы и методы работы дают запланированный результат. Широкое распространение в отечественной педагогической науке категория «педагогические условия» получила во второй половине XX – начале XXI века; она разрабатывалась в трудах В. И. Андреева [6], А. Я. Найна [169], М. В. Зверевой [95] и других исследователей, в которых данное понятие рассматривалось как специально создаваемая совокупность содержательных, организационных, методических, психолого-педагогических и материально-пространственных обстоятельств, обеспечивающих эффективность исследуемого процесса.

В контексте данной работы эффективность реализации модели социализации обучающихся подросткового возраста в условиях дополнительного образования обеспечивается совокупностью педагогических условий.

Первое условие – систематичность и поэтапность организации процесса социализации. Совершенно справедливо мнение Т. В. Есиковой [90], которая утверждает, что целенаправленный процесс социализации личности предполагает создание определенных условий в образовательной организации и зависит от агентов как участников данного явления. Социализация не может быть результатом отдельных мероприятий: конкурсы, акции, экскурсии, тематические встречи обладают высоким воспитательным потенциалом, однако сами по себе не обеспечивают устойчивого социального развития личности. Она требует

последовательной педагогической работы, развёртывающейся в четыре этапа. На диагностико-ориентационном этапе педагог выявляет исходный уровень коммуникативных умений подростков, наличие лидерских качеств, особенности мотивации и степень включенности в коллектив, а также интересы и запросы обучающихся. На адаптационно-включающем этапе осуществляется вхождение подростков в новое образовательное объединение: они знакомятся с правилами, традициями, нормами общения и нормами совместной деятельности, приобретают первичный опыт коллективного взаимодействия. На деятельностно-развивающем этапе подростки включаются в проекты, волонтерские акции, творческие мероприятия, исследовательские задания, спортивные и культурные инициативы. Здесь осваиваются социальные роли организатора, исполнителя, лидера группы, помощника, участника команды; здесь же подросток учится договариваться, принимать ответственность, учитывать мнение других и разрешать конфликтные ситуации. На рефлексивно-результативном этапе приобретённый социальный опыт осмысливается, и педагог вместе с обучающимися разбирает, что получилось, какие трудности возникли, чему они научились и как изменилось их отношение к себе, к деятельности и к коллективу. Социализация, таким образом, есть не итог отдельного мероприятия, а поэтапный педагогический процесс, в котором каждое действие работает на развитие социально значимых качеств, коммуникативной культуры и ответственности.

Второе условие – создание социально развивающей образовательной среды. Она держится на уважении к личности подростка, психологической безопасности, поддержке инициативы, возможности самореализации и признании права на выбор. В. Л. Виноградов, характеризуя субъектность организации дополнительного образования как детерминанту состояния развивающей среды, отмечает, что это состояние зависит и от педагога дополнительного образования, и от условий самой организации [52]. В такой среде подросток осваивает не только знания и умения, но и опыт общения, сотрудничества, ответственности, самостоятельного выбора. Выделим шесть её компонентов. Пространство общения и принятия: подростки входят в постоянную группу, где действуют правила

уважительного общения, взаимопомощи и ответственности за общее дело, а педагог выстраивает доверительные отношения, предупреждает конфликты и поддерживает инициативу. Совместная деятельность: не только занятия, но и разработка социальных проектов, помощь пожилым людям, экологические акции, волонтерские мероприятия, культурные события. Освоение социальных ролей: организатор, ведущий, волонтер, исследователь, дизайнер. Взаимодействие с социумом: связи со школами, родителями, общественными организациями, учреждениями культуры, волонтерскими центрами. Ситуации выбора и ответственности: подросток сам выбирает тему проекта, распределяет обязанности, планирует действия и отвечает за результат. Рефлексия социального опыта: после завершения проекта проводится обсуждение его сильных и слабых сторон.

Третье условие – включение подростков в разнообразные виды деятельности, имеющие личностный и социальный смысл. Разнообразие видов деятельности, в которую могут быть включены подростки, способствует повышению эффективности их социализации. В этом смысле ценными для нашего исследования являются выводы И. В. Федосовой, которая пишет о добровольческой деятельности как одном из факторов социализации: «проведенная работа позволила получить новый опыт и новые экспериментальные данные относительно организации совместной работы студентов и школьников в рамках деятельности студенческого волонтерского центра. Так, была существенно повышена социальная активность разновозрастных групп добровольцев, состоящих из обучающихся вуза и школы; овладение навыками социального партнерства со стороны студентов – будущих психологов и социальных педагогов было перенесено в сферу взаимодействия с детьми, что усиливало эффект командообразования, развития у подростков лидерских качеств, уверенности в себе; действия уже опытных добровольцев, которые стали примером для начинающих волонтеров, явились значимым фактором в воспитании у подростков заботливости, эмпатии, отзывчивости, стремления совершать добрые и гуманные поступки на благо общества» [230]. Чем шире спектр деятельности, тем больше

возможностей для проявления индивидуальности, освоения социальных ролей, развития коммуникативных и организационных умений.

Четвертое условие связано с развитием субъектной позиции подростка, предполагающим, что обучающийся выступает не пассивным исполнителем педагогических требований, а активным участником выбора, планирования, реализации и оценки деятельности. Как утверждает Ю. Н. Окулова, на развитие субъектной позиции подростка влияет множество факторов, в том числе и безопасная образовательная среда, в которой организовано грамотное психолого-педагогическое сопровождение [175]. Субъектная позиция проявляется в самостоятельности, ответственности, инициативности и способности к осознанному принятию решений.

Следующее условие – организация рефлексивного сопровождения, суть которого заключается в помощи педагога в осмыслении подростком собственного опыта, анализе поведения, оценке результатов деятельности. Х. Г. Юсупова выделяет следующие условия такого сопровождения: «повышение уровня теоретической и методической подготовленности социальных работников, которое позволяет эффективно вовлекать подростков в процесс восстановления утраченных социальных ценностей, навыков общения, поведения и жизнедеятельности; предоставление комплексного социально-педагогического сопровождения, что выступает важнейшим условием успешной ресоциализации подростков в общественную жизнь, это сопровождение основывается на использовании системного, деятельностного, интегрированного и рефлексивного подходов; создание благоприятного нравственного и социально-психологического климата как в интернатных учреждениях, так и в семьях, что способствует закреплению у подростков ответственного отношения к социальным ценностям и социальным навыкам; обеспечение взаимодействия и координации воспитательных усилий интернатных учреждений, что способствует более эффективной ресоциализации подростков; применение индивидуализированного и дифференцированного подхода в работе с каждым воспитанником, что позволяет учитывать их уникальные потребности и обстоятельства на пути поэтапной

ресоциализации» [255]. Без рефлексии социальный опыт может остаться внешним и не перейти во внутреннее качество личности подростка.

Шестое условие – взаимодействие учреждения дополнительного образования с семьёй, школой и социокультурной средой. А. А. Хрулёва показывает, что «правильно организованное социальное партнёрство способствует решению множества задач, стоящих перед современным образованием. Оно помогает преодолеть разрыв между теорией и практикой, обеспечивает доступность качественного образования для всех категорий граждан и создаёт условия для реализации потенциала каждого ребёнка. Кроме того, партнёрство способствует формированию гражданской ответственности и социальной активности, что особенно важно в условиях глобализации и цифровой трансформации» [239]. Социализация подростка требует согласованного влияния разных социальных институтов: включение семьи, школы, учреждений культуры и спорта, общественных объединений и местного сообщества расширяет пространство социализации и делает его устойчивым.

Седьмое условие – учет возрастных и индивидуальных особенностей подростков. Педагогическая работа должна строиться с учетом потребности подростков в общении, признании, расширении социального опыта, самостоятельности, самоутверждении и эмоциональной поддержке. Согласимся с мнением Е. В. Киселевой о том, что «подростковый возраст – это период интенсивных физических, психологических и социальных изменений, которые накладывают отпечаток на образовательный процесс. Эти трансформации требуют от педагогов гибкости и инновационного подхода к обучению. Подростки находятся в поиске собственной идентичности, что зачастую приводит к конфликтам с педагогами и переоценке ценностей. В этот период жизни они особенно чувствительны к мнению сверстников и стремятся к независимости. Именно с этой целью стоит использовать интерактивные педагогические методы, которые играют важную роль в повышении мотивации и вовлеченности учащихся. Эти методы предполагают активное участие учеников и ориентированы на развитие критического мышления и самостоятельности. В качестве таких методов

представляется возможным использовать различные дидактические игры и проектную деятельность» [120].

Выделенные педагогические условия социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования образуют целостную и взаимосвязанную систему, в которой каждое условие выполняет самостоятельную, но не изолированную функцию. Систематичность и поэтапность обеспечивают логическую последовательность процесса: от диагностики исходного уровня до включения подростка в деятельность и накопления социального опыта. Социально развивающая образовательная среда задаёт ценностно-психологическую основу; именно в атмосфере доверия, уважения, сотрудничества и безопасности подросток решается проявлять инициативу, принимать социально значимые роли и осваивать нормы взаимодействия. Включение в разнообразные виды деятельности переводит социализацию из плоскости педагогических деклараций в практику социального поведения, так как, занимаясь проектной, волонтерской, творческой, исследовательской, спортивной и культурной работой, подросток приобретает опыт ответственности, сотрудничества, лидерства и взаимопомощи. Развитие субъектной позиции отвечает за внутреннее принятие этого опыта, при котором подросток становится не объектом педагогического воздействия, а активным участником собственного развития, который выбирает, планирует, действует и оценивает результат. Рефлексивное сопровождение позволяет осмыслить приобретённое: увидеть достижения и затруднения, соотнести поступки с нормами коллективной и общественной жизни; без рефлексии деятельность остаётся внешней активностью и к устойчивым личностным изменениям не приводит. Взаимодействие учреждения дополнительного образования с семьёй, школой и социокультурной средой расширяет пространство социализации и делает воспитательное воздействие согласованным. Учет возрастных и индивидуальных особенностей, в свою очередь, позволяет сделать педагогическую работу адресной, гибкой и соответствующей реальным потребностям подросткового возраста (потребность в

общении, признании, самостоятельности, самоутверждении, социальном опыте и эмоциональной поддержке).

Таким образом, эффективность социализации подростков в системе дополнительного образования определяется не наличием отдельных мероприятий, а целенаправленной организацией педагогического процесса, в котором образовательная среда, деятельность, субъектная активность, рефлексия, социальное партнёрство и индивидуализация выступают взаимодополняющими условиями, совокупность которых обеспечивает переход подростка от внешнего участия в мероприятиях к осознанному освоению социальных норм, ролей, ценностей и способов взаимодействия, что позволяет рассматривать систему дополнительного образования как значимое пространство социального развития личности подростка.

Одним из значимых аспектов в структуре содержательно-технологического блока является реализация программы «Развитие социального опыта», включающая три модуля. Общий объем данной программы составлял 72 часа. Технологически программа опиралась на проектную деятельность, творческие задания, исследовательские работы, конкурсы, выставки, олимпиады, спортивные соревнования, социальные акции, коллективные творческие дела, дискуссии, тренинги общения, волонтерские практики, краеведческие и культурно-просветительские мероприятия. Содержательно-технологический блок держится на трёх взаимосвязанных компонентах: деятельность, коммуникативность, саморефлексия; деятельность обеспечивает практическое включение подростка в социальную среду, где он осваивает нормы взаимодействия, приобретает опыт ответственности, учится планировать действия, принимать решения и доводить начатое до результата. Коммуникативность отвечает за освоение способов взаимодействия с другими людьми: сотрудничество, взаимопомощь, конструктивное поведение в конфликтной ситуации, принятие иной позиции и аргументацию собственного мнения. Саморефлексия обеспечивает осознание подростком собственного опыта, он учится анализировать свои поступки, оценивать достижения и трудности, соотносить собственное поведение с

социальными нормами и ожиданиями, понимать причины успехов и неудач. Содержательно-технологический блок модели обеспечивает переход от внешней организации деятельности подростков к формированию у них внутренне принятых социальных качеств.

Реализация модели социализации обучающихся подросткового возраста в условиях дополнительного образования предполагает последовательное прохождение четырёх этапов. Наряду с этим уровни (ступени) дополнительного образования выполняют в модели ряд самостоятельных функций, значимых для проектирования и реализации образовательного процесса: 1. Проектирование индивидуальной образовательной траектории обучающихся. Ступени дополнительного образования позволяют соотнести содержание и сложность деятельности с исходным уровнем подготовленности подростка, его интересами и темпом продвижения, что обеспечивает преемственность в освоении программ отдельных направлений и образовательных объединений.

2. *Мониторинг процесса образования.* Уровни дополнительного образования позволяют отслеживать процесс социализации учащихся подросткового возраста и наметить пути дальнейшего совершенствования методов, форм, способов повышения эффективности этого процесса.

3. *Оценка профессиональной деятельности педагога дополнительного образования.* Ступени дополнительного образования дают возможность педагогам совершенствовать свой профессиональный уровень. Результаты аттестации педагогов позволяют определить уровень их методической подготовки в соответствии с требованиями современного общества и соответственно создать условия для повышения качества образовательного процесса (повышение квалификации, профессиональная переподготовка, участие в конкурсах, научно-исследовательской деятельности).

Система уровней дополнительного образования предполагает интеграцию общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования детей в единое образовательное пространство, где каждое учреждение, являясь уникальным по своим целям, содержанию, методам и технологиям деятельности,

дополняет другое, вносит свой вклад в развитие личности ребенка, его адаптацию, в развитие социального опыта ребенка, его социализацию. Дополнительное образование играет ключевую роль в формировании социальной компетентности детей и подростков. Его структура и содержание тесно связаны с этапами социализации личности, что обеспечивает гармоничное развитие подростков в соответствии с возрастными и социальными особенностями.

Последовательность реализации модели образуют четыре этапа: диагностико-ориентационный, адаптационно-включающий, деятельностно-развивающий и рефлексивно-результативный. У каждого свои задачи, содержание и ожидаемый результат.

Первый этап – диагностико-ориентационный. Выявляются интересы, склонности и потребности подростка, его коммуникативные особенности, уровень социальной активности и исходный уровень социализированности; отдельно определяются мотивы выбора направления деятельности, готовность к взаимодействию, степень самостоятельности и ответственности, включённость в социальную среду. Результат этапа – выбор подростком направления деятельности и определение индивидуальной траектории его включения в систему дополнительного образования.

Второй этап – адаптационно-включающий: вхождение в новое образовательное объединение, освоение правил, норм, традиций, форм взаимодействия, требований педагога и группы; задача этапа – социальная адаптация подростка, снятие коммуникативных барьеров, первичный опыт сотрудничества и позитивное отношение к выбранному виду деятельности. Здесь особенно важны поддержка педагога, благоприятный психологический климат и принятие подростка группой сверстников.

Третий этап – деятельностно-развивающий: активное включение подростка в творческую, исследовательскую, проектную, спортивную, коммуникативную и общественно полезную деятельность; формируются устойчивый интерес к выбранному направлению, навыки самоорганизации и командной работы, ответственность, инициативность, лидерство. Подросток получает возможность

проявить себя, приобрести опыт успеха и осознать значимость собственной деятельности для коллектива и социальной среды.

Четвёртый этап – рефлексивно-результативный: осмысление подростком приобретённого социального опыта, оценка собственных достижений и трудностей, изменений в поведении и в отношениях с окружающими. Педагог организует рефлексию результатов деятельности, помогает подростку осознать личностный рост, определить дальнейшие цели и перспективы. Этот этап обеспечивает закрепление положительного социального опыта и перевод внешне организованной деятельности во внутренне принятую личностную позицию.

Этапы реализации модели могут быть соотнесены со ступенями дополнительного образования: стартовая, предполагающая развитие интереса к выбранному виду деятельности, первоначальных знаний, коммуникативных навыков и основ социального взаимодействия. На этой ступени эффективны проектные задания, творческие работы, игровые и коммуникативные формы деятельности; базовая, направленная на развитие навыков командной работы, самоорганизации, уважения к правилам и нормам, принятым в группе и обществе. Здесь используются исследовательские работы, эссе, проекты, участие в конкурсах, выставках, коллективных делах; развитая, ориентированная на выявление и реализацию личностных возможностей подростка, развитие лидерских качеств, гражданской ответственности, эмоциональной устойчивости, способности к самостоятельной деятельности. На данной ступени целесообразны конкурсы различных уровней, олимпиады, соревнования, научно-исследовательская, проектная и изобретательская деятельность.

В критериально-диагностическом блоке представлены критерии, показатели и уровни социализированности обучающихся подросткового возраста: мотивационный, коммуникативный, деятельностный, рефлексивный, поведенческий (таблица 1).

Таблица 1 – Критерии и показатели социализированности подростков в условиях дополнительного образования

| № п/п | Критерий        | Показатели                                                                                                                                                                                                      |
|-------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.    | Мотивационный   | Принятие социальных норм и правил; положительная мотивация к участию в деятельности; ориентация на саморазвитие; уважение к культурным и нравственным ценностям; стремление к общественно полезному результату. |
| 2.    | Коммуникативный | Умение вступать во взаимодействие; способность поддерживать диалог; готовность к сотрудничеству; умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации; открытость в общении со сверстниками и взрослыми.         |
| 3.    | Деятельностный  | Участие в коллективных делах; социальная активность; включенность в деятельность объединения; ответственность за порученное дело; готовность к социально значимой деятельности.                                 |
| 4.    | Рефлексивный    | Адекватная самооценка; способность к самоанализу; осознание собственных достижений и трудностей; готовность к самосовершенствованию; понимание собственной социальной роли                                      |
| 5.    | Поведенческий   | Эмоциональная устойчивость; снижение тревожности; способность к саморегуляции; неконфликтность; умение контролировать поведение в сложных ситуациях                                                             |

Выделенные критерии и показатели служат основанием для определения уровня социализированности обучающихся подросткового возраста.

На основе указанных критериев могут быть выделены три уровня социализированности подростков: низкий, средний и высокий, характеризующиеся следующими показателями.

Низкий уровень социализированности (слабая включенность подростка в коллективную деятельность, недостаточно развитые коммуникативные умения, неустойчивая мотивация, затруднения в принятии социальных норм, низкая самостоятельность, повышенная конфликтность и тревожность). Подросток испытывает трудности в установлении контактов, редко проявляет инициативу, избегает ответственности, слабо осознает последствия собственных поступков.

Средний уровень социализированности (частичная включенность подростка в деятельность, наличие интереса к выбранному направлению, способность взаимодействовать со сверстниками и взрослыми при поддержке педагога). Подросток в целом принимает правила группы, может выполнять поручения,

участвует в коллективных делах, но его активность и самостоятельность еще недостаточно устойчивы. Рефлексия собственного опыта проявляется эпизодически и требует педагогического сопровождения.

Высокий уровень социализированности (устойчивая социальная активность, сформированные коммуникативные умения, ответственное отношение к деятельности, способность к самостоятельному выбору, инициативность, готовность к сотрудничеству и общественно значимому действию). Подросток осознает собственные возможности, адекватно оценивает свои достижения и трудности, проявляет эмоциональную устойчивость, способен к саморегуляции и конструктивному взаимодействию в различных социальных ситуациях.

Выделение критериев, показателей и уровней социализированности позволяет осуществлять диагностику эффективности модели, отслеживать динамику развития подростков и корректировать педагогическую работу в системе дополнительного образования.

Результативный блок модели отражает ожидаемые изменения в уровне социализированности учащихся подросткового возраста. Оценка работы образовательной структуры включает не только анализ выполнения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), но и оценку уровня воспитанности и социализированности обучающихся подросткового возраста. С принятием «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2030 года» акцент на воспитательной и социализационной работе с детьми заметно усилился. В её основу положены ключевые направления региональной политики в этой сфере, а также научные и методологические аспекты планирования и реализации программ формирования гражданских, патриотических и духовных ценностей и социокультурной адаптации. Документ работает и на уровне управления образовательной организацией, и в работе отдельного педагога: учителя, классного руководителя, педагога дополнительного образования; опыт российских педагогов показывает, что ключевым средством изменения ценностей обучающихся и формирования у них гражданской и социальной идентичности выступает включение в систематическую деятельность. Основным результатом

реализации модели выступает социализированность подростка. Мы понимаем её как интегральное личностное образование, характеризующее способность обучающегося осваивать и принимать социальные нормы и ценности, выстраивать конструктивные отношения с окружающими, проявлять самостоятельность и ответственность, участвовать в социально значимой деятельности, осознавать собственную позицию и сохранять индивидуальность во взаимодействии с социальной средой.

Социализированность подростка проявляется в шести аспектах. Адаптация означает способность понимать требования социальной среды, принимать правила взаимодействия, ориентироваться в социальных ситуациях и находить адекватные способы поведения; коммуникативная готовность выражается в умении вступать в контакт, сотрудничать, вести диалог, учитывать позицию другого, разрешать конфликтные ситуации. Социальная активность проявляется в участии в коллективных делах, проектах, конкурсах, акциях, общественно полезной и творческой деятельности; самостоятельность и ответственность предполагают способность принимать решения, выполнять взятые обязательства, оценивать последствия собственных действий. Рефлексивность состоит в осознании собственных поступков, мотивов, достижений, трудностей и перспектив личностного развития; ценностная определённости выражается в принятии социально значимых норм, уважении к другим людям, положительном отношении к труду, культуре, здоровью, коллективу и общественно полезной деятельности.

Результативный блок модели отвечает на прямой вопрос: обеспечивает ли дополнительное образование не только занятость подростков, но и их реальное социальное развитие.

Таким образом, модель социализации обучающихся подросткового возраста с использованием потенциала дополнительного образования представляет собой целостную педагогическую систему, способствующую целенаправленному развитию социального опыта, коммуникативных умений, самостоятельности, ответственности, субъектной позиции и готовности подростков к активному участию в общественно значимой деятельности. Реализация данной модели

позволяет обеспечить переход от стихийного и фрагментарного влияния образовательной среды к специально организованному процессу социализации, в котором содержание, формы, методы, педагогические условия, этапы и диагностические процедуры подчинены достижению общего результата – повышению уровня социализированности обучающихся подросткового возраста.

### **Выводы по первой главе**

В данной главе диссертационного исследования были рассмотрены теоретические основы системы дополнительного образования как средства социализации обучающихся подросткового возраста. На основе теоретического анализа научной литературы установлено, что социализация интерпретируется как активное освоение, принятие, воспроизводство и преобразование социального опыта, норм, ценностей, образцов поведения и способов взаимодействия.

Сформулирована авторская позиция, согласно которой социализация обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования понимается как специально организованный педагогический процесс включения подростков в различные виды социально значимой деятельности, обеспечивающий усвоение ими социальных норм и ценностей, развитие опыта взаимодействия, ответственности, самостоятельности, самореализации и готовности к конструктивному участию в жизни общества.

Выявлено, что особенности подросткового возраста обуславливают необходимость создания особой педагогической среды, в которой обучающийся получает возможность не только усваивать социальные нормы, но и применять их в реальной деятельности, общении, сотрудничестве.

Обосновано, что дополнительное образование обладает значительным социализирующим потенциалом. Историко-педагогический анализ становления и развития системы дополнительного образования в России показал, что ее истоки связаны с традициями внешкольного образования, культурно-просветительской, воспитательной, трудовой, творческой и общественно полезной деятельности детей и подростков. На разных этапах развития отечественного образования внешкольная и дополнительная образовательная деятельность расширяла

образовательные возможности ребёнка, обеспечивала содержательный досуг, развивала интересы, творческие способности, социальную активность и опыт коллективного взаимодействия.

В структуре социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования выделены четыре компонента: когнитивный, ценностно-мотивационный, коммуникативный и деятельностно-поведенческий. Они отражают логику социального становления подростка: от усвоения представлений о социальных нормах и ролях к принятию социально значимых ценностей, развитию взаимодействия, участию в коллективной деятельности, проявлению инициативы, самостоятельности и ответственности.

Теоретически обоснована и разработана педагогическая модель социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования; её методологическую основу составили системный, деятельностный, культурологический, аксиологический и интегративный подходы. В совокупности они позволяют рассматривать социализацию подростков как целостный, ценностно наполненный, деятельностный и педагогически сопровождаемый процесс развития личности в образовательной и социокультурной среде.

Обоснованы семь педагогических условий эффективной социализации подростков в системе дополнительного образования: систематичность и поэтапность организации процесса социализации, создание социально развивающей образовательной среды, включение подростков в разнообразные виды деятельности, имеющие личностный и социальный смысл, развитие субъектной позиции подростка, предполагающее, что обучающийся выступает не пассивным исполнителем педагогических требований, а активным участником выбора, планирования, реализации и оценки деятельности, организация рефлексивного сопровождения, суть которого заключается в помощи педагога в осмыслении подростком собственного опыта, анализе поведения, оценке результатов деятельности, взаимодействие учреждения дополнительного образования с семьей, школой и социокультурной средой, учет возрастных и индивидуальных особенностей подростков.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1. Организация и методика опытно-экспериментальной работы по социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования**

Опытно-экспериментальная работа по социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования была направлена на проверку эффективности разработанной и теоретически обоснованной в первой главе исследования педагогической модели. Социализация подростков не может быть сведена к отдельным воспитательным мероприятиям, участию в кружках, секциях, конкурсах или акциях, она представляет собой сложный, поэтапный и педагогически управляемый процесс, в ходе которого подросток осваивает социальные нормы и ценности, развивает коммуникативные умения, приобретает опыт взаимодействия, самостоятельность, субъектную позицию и ответственность.

Особенность данной опытно-экспериментальной работы заключалась в том, что объектом проверки выступала не результативность отдельной формы деятельности, а эффективность целостной педагогической системы, обеспечивающей позитивную социализацию обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования. Опытно-экспериментальная работа была ориентирована на выявление динамики социализированности подростков по ряду взаимосвязанных критериев: мотивационному, коммуникативному, деятельностному, рефлексивному и поведенческому.

Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в проверке эффективности педагогической модели социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования. Замысел исследования заключался в проверке предположения о том, что социализация обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования будет более результативной при условии целенаправленного педагогического

сопровождения, включения подростков в социально значимую деятельность, предоставления возможности выбора и организации коммуникативного взаимодействия. Поэтому замером уровня социализированности работа не ограничивалась: требовалось установить, какие именно педагогические механизмы дают положительную динамику; без этого полученный результат нельзя было бы связать с моделью, а не с составом группы или сроками наблюдения.

Из этой цели вытекают шесть задач опытно-экспериментальной работы:

- определить исходный уровень социализированности 210 подростков по пяти критериям и трём уровням, обоснованным в параграфе 1.3 (таблица 1);
- подобрать диагностический инструментарий, закрывающий все пять сфер социализированности: мотивационную, коммуникативную, деятельностьную, рефлексивную и поведенческую (таблица 3, приложения А–К);
- провести формирующий этап по программе «Развитие социального опыта» в экспериментальной группе из 105 человек;
- обеспечить реализацию семи педагогических условий, выделенных в параграфе 1.3 и раскрытых в таблице 4;
- повторить диагностику по тем же методикам в обеих группах после завершения формирующего этапа;
- сопоставить результаты констатирующего и контрольного этапов и проверить достоверность различий по критерию  $\chi^2$  Пирсона.

В основание работы положены пять подходов: системный, деятельностный, культурологический, интегративный и аксиологический; каждый задавал свой ракурс ключевой дефиниции исследования. Так, системный подход позволил рассматривать социализацию подростков как целостный процесс, включающий цель, содержание, формы, методы, педагогические условия, этапы и результат. В рамках деятельностного подхода обеспечивалось включение подростков в различные виды практической, творческой, исследовательской, спортивной, проектной, коммуникативной и общественно полезной деятельности. Позиции культурологического подхода позволили ориентировать содержание работы на освоение подростками культурных норм, традиций, ценностей и образцов

социально одобряемого поведения. Интегративный подход обеспечил объединение ресурсов учреждения дополнительного образования, семьи, школы, социальных партнеров и социокультурной среды. В контексте аксиологического подхода социализация определялась не только как адаптация подростка к социальной среде, но и как процесс принятия им социально значимых ценностей.

Следует выделить ряд принципов: добровольность участия, вариативность содержания, индивидуализация, субъектность, социальная направленность, активность, сотрудничество, которые необходимо соблюдать при организации опытно-экспериментальной работы. При определении данных принципов мы опирались на положения педагогики сотрудничества В. А. Сластенина, который писал: «в связи с расширением функций педагогического процесса учитель все более будет выступать не просто как «транслятор» информации, а скорее как организатор и координатор разнообразных социально-педагогических условий, обеспечивающих формирование у ученика субъект-субъектных отношений, целенаправленное становление и развитие его личности. Это объективно требует не только синхронизации, но и слияния в единый поток всех частных педагогических процессов, прежде всего – обучения и воспитания» [213].

Согласно мнению И. С. Якиманской, «задача личностно ориентированной школы – выявление структуры развивающейся личности каждого ученика, определение его индивидуальной образовательной траектории, соответствующей целям и ценностям личностно ориентированного обучения» [259].

Принцип добровольности позволял учитывать интересы и образовательные потребности обучающихся подросткового возраста. Принцип вариативности обеспечивал возможность включения их в разные виды деятельности. Учет возрастных, личностных и коммуникативных особенностей обучающихся подросткового возраста предполагал принцип индивидуализации. Принцип субъектности ориентировал педагогов на признание подростка активным участником процесса социализации. Связь деятельности подростков с реальными социальными задачами обеспечивал принцип социальной направленности. Принципы активности и сотрудничества позволяли строить педагогическую

работу на основе взаимодействия, совместной деятельности, диалога и ответственности за общий результат.

В качестве базы опытно-экспериментальной работы были определены учреждения дополнительного образования ГБНОУ «Республиканский комплекс общего и дополнительного образования “Квант”», ГБУДО «Республиканский детско-юношеский центр», МБОУ ДО «Центр детского творчества» г. Грозного, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр физического воспитания, спорта и туризма» г. Грозного, МБУ ДО «Центр развития детского (юношеского) технического творчества» г. Грозного, реализующие программы художественной, социально-гуманитарной, туристско-краеведческой, физкультурно-спортивной, технической и естественнонаучной направленности. Участниками эксперимента выступили обучающиеся подросткового возраста в количестве 210 человек, часть которых была включена в образовательные объединения, кружки, секции, студии, проектные группы или клубы по интересам.

С целью обеспечения объективности результатов участники исследования были распределены на экспериментальную и контрольную группы. В экспериментальную группу вошли подростки, включённые в специально организованную формирующую работу по реализации педагогической модели социализации в системе дополнительного образования. Контрольную группу составили обучающиеся, продолжавшие участвовать в образовательной и внеурочной деятельности в традиционном режиме, без целенаправленного внедрения разработанной модели. Сопоставимость групп обеспечивалась за счёт учёта возраста, образовательного уровня, общего социально-педагогического контекста, степени включённости в деятельность учреждений дополнительного образования и доступности диагностического сопровождения. В таблице 2 представлены данные участников опытно-экспериментальной работы.

Таблица 2 – Характеристики участников опытно-экспериментальной работы

| № п/п | Группа            | Количество | Характеристика                                                                                                          |
|-------|-------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.    | Экспериментальная | 105        | Подростки, включённые в специально организованную программу социализации в системе дополнительного образования          |
| 2.    | Контрольная       | 105        | Подростки, участвующие в образовательной и внеурочной деятельности без целенаправленного внедрения разработанной модели |

Указанные образовательные организации были выбраны в связи с тем, что они реализуют программы и виды деятельности, соответствующие задачам исследования и обеспечивающие разнообразные возможности для социализации обучающихся подросткового возраста. Шесть направленностей (художественная, социально-гуманитарная, туристско-краеведческая, физкультурно-спортивная, техническая и естественнонаучная) дали то разнообразие форм участия, без которого сравнение групп теряет смысл, поскольку подросток мог оказаться в проектной, спортивной, творческой или исследовательской деятельности, а не в одном-единственном виде занятий.

Выборка была неоднородна по стажу занятий в дополнительном образовании. Часть подростков уже занималась в кружках, секциях и студиях, участвовала в туристско-краеведческих, технических и проектных формах работы; другая часть включалась в социально значимую деятельность в основном через внеклассную работу школы. Эту неоднородность мы сохранили сознательно, чтобы увидеть, зависит ли исходный уровень социализированности от степени включённости подростка в организованную дополнительную деятельность; на связь социальной активности подростка с условиями организованной деятельности указывают работы И. В. Малышева [156] и Е. П. Безугловой [26].

Основания отбора были такими: возраст участников – подростковый; наличие в организации среды, дающей выбор направлений деятельности; сопоставимость групп по возрасту, образовательному уровню и включённости в дополнительное образование; возможность провести диагностические процедуры;

возможность организовать формирующий этап. Возрастные особенности этого периода (стремление к самостоятельности, повышенная значимость общения со сверстниками, потребность в признании, активное формирование самооценки) описаны, в частности, О. В. Ежовой [89]. Именно они определили набор формирующих средств: групповая работа, проектная деятельность, коллективные творческие дела, рефлексивные упражнения и ситуации выбора.

Выборка в 210 человек, разделённая на две равные группы по 105 (таблица 2), достаточна для решения задач исследования, поскольку охватывает подростков из пяти учреждений дополнительного образования, различающихся и по направленности программ, и по степени включённости обучающихся в социально значимую деятельность. Это позволило измерить исходный уровень, провести формирующую работу и оценить эффективность модели.

С целью выявления исходного уровня социализации обучающихся подросткового возраста нами был подобран диагностический инструментарий, позволяющий выявить состояние мотивационной, коммуникативной, деятельностной, рефлексивной и поведенческой сфер социализированности подростков. Диагностический инструментарий подбирался не по одной универсальной методике, а по критериям социализированности, выделенным в модели: мотивационному, коммуникативному, деятельностному, рефлексивному и поведенческому, что позволило получить не общий и размытый результат, а диагностическую картину по каждой сфере социализации обучающихся подросткового возраста, что имеет важное значение для организации психологического тестирования. Диагностический инструментарий включал следующие методики: анкета «Мотивация участия подростков в деятельности учреждения дополнительного образования»; методика изучения мотивации участия в общественно полезной деятельности; методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Синявского и Б. А. Федоришина КОС-2; методика «Опросник по определению стиля общения педагога с детьми в учреждении дополнительного образования»; карта педагогического наблюдения за социальной активностью подростка; методика изучения самооценки личности Дембо –

Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан; рефлексивная анкета «Я в коллективе»; методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса; методика оценки агрессивности Басса – Дарки; тест самоконтроля в общении М. Снайдера. Каждая из методик позволяла оценить состояние мотивационной, коммуникативной, деятельностной, рефлексивной и поведенческой сфер обучающихся подросткового возраста. Выбор диагностического инструментария определялся структурой социализированности подростка, представленной в исследовании, а также необходимостью получения как количественных, так и качественных данных о характере включенности обучающихся в социально значимую деятельность, особенностях их взаимодействия, уровне самостоятельности, ответственности, способности к самоанализу и саморегуляции.

Диагностический инструментарий подобран в соответствии с критериями и показателями социализированности обучающихся подросткового возраста, обоснованными в параграфе 1.3 (таблица 1): каждому критерию соответствует группа методик, позволяющих получить объективные данные по закрепленным за ним показателям. В таблице 3 представлен диагностический инструментарий в соответствии с критериями.

Таблица 3 – Критерии социализированности обучающихся подросткового возраста и диагностический инструментарий

| № п/п | Критерий        | Что выявляется                                                                                                                             | Методика                                                                                                                                                                        |
|-------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.    | Мотивационный   | Отношение подростка к социально значимой деятельности, коллективным делам, саморазвитию, участию в объединении дополнительного образования | Авторская анкета «Мотивация участия подростков в деятельности учреждения дополнительного образования»; методика изучения мотивации участия в общественно полезной деятельности. |
| 2.    | Коммуникативный | Умение вступать в контакт, поддерживать диалог, сотрудничать, разрешать конфликты, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми           | Методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Синявского и Б. А. Федоришина КОС-2;                                                                   |

|    |                |                                                                                                                                        |                                                                                                                                                  |
|----|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                |                                                                                                                                        | «Диагностика стиля взаимодействия субъектов образовательного процесса»;                                                                          |
| 3. | Деятельностный | Степень включенности подростка в коллективные дела, проекты, конкурсы, акции, поручения, готовность брать ответственность за результат | Карта педагогического наблюдения за социальной активностью подростка                                                                             |
| 4. | Рефлексивный   | Способность подростка к самоанализу, оценке собственных поступков, осознанию достижений и трудностей, пониманию своей социальной роли  | Методика изучения самооценки личности Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан; рефлексивная анкета «Я в коллективе»;                     |
| 5. | Поведенческий  | Эмоциональная устойчивость, саморегуляция, конфликтность/неконфликтность, тревожность, соблюдение норм поведения                       | Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса; методика оценки агрессивности Басса – Дарки; тест самоконтроля в общении М. Снайдера; |

Представим краткие содержательные характеристики методик.

*Авторская анкета «Мотивация участия подростков в деятельности учреждения дополнительного образования»* (приложение А) была разработана с учётом положений А. В. Мудрика о социализации, исследований дополнительного образования и выделенных в диссертации критериев социализированности подростков. Анкета выявляет, что именно побуждает подростка заниматься в кружке, секции, студии или проектной группе и насколько это связано с потребностью в общении, самореализации, признании и приобретении социального опыта. В ней десять вопросов закрытого и полужакрытого типа (приложение А): от «Почему вы решили посещать данное объединение?» до «Что могло бы повысить ваш интерес к занятиям?»; подросток выбирает один или несколько вариантов и оценивает значимость отдельных мотивов, что даёт и количественные данные, и качественную картину мотивационной включённости. Вопросы распределены по шести группам мотивов: познавательные, коммуникативные, самореализации, социально значимые, прагматические и внешние; такое деление опирается на классификацию мотивов А. К. Марковой, Т.

А. Матис и А. Б. Орлова [159] и на положения А. В. Мудрика о социализации [163]. Оценка результатов анкеты осуществлялась на основе анализа выраженности ведущих мотивов участия подростков в деятельности учреждения дополнительного образования. Необходимо отметить, что при обработке данных учитывались частота выбора определённых мотивов, степень самостоятельности участия подростка, устойчивость интереса к деятельности, готовность к коллективному взаимодействию. Полученные данные использовались для определения исходного уровня мотивационного критерия социализированности, выявления проблемных зон и последующей организации формирующей работы.

*Методика изучения мотивации участия в общественно полезной деятельности* (приложение Б) показывает, готов ли подросток включаться в деятельность, имеющую социальный смысл: помощь другим, волонёрство, коллективные дела, акции, проекты; данная методика также относится к диагностике мотивационного критерия социализированности. Она была использована с целью выявления характера побуждений обучающихся подросткового возраста к включению в социально значимую, коллективную работу. Методика позволяла определить, насколько подростки осознают социальную значимость участия в делах, направленных на пользу другим людям, образовательной организации, учреждению дополнительного образования, а также выявить степень их готовности к добровольному участию, сотрудничеству, проявлению ответственности и инициативы. Методика была направлена на выявление следующих групп мотивов участия подростков в общественно полезной деятельности: социально-нравственные (стремление помогать другим людям, быть полезным коллективу, участвовать в добрых делах, проявлять заботу, отзывчивость и ответственность); коллективистские (желание быть частью группы, участвовать в совместной деятельности, поддерживать сверстников, выполнять общее дело вместе с другими); мотивы самореализации (стремление проявить свои способности, инициативу, лидерские качества, получить опыт организации деятельности и достижения результата); познавательные (интерес к новым видам деятельности, желание приобрести новые знания, умения и социальный опыт);

мотивы признания (стремление получить одобрение со стороны педагога, сверстников, родителей, быть замеченным в коллективе); внешние (участие по просьбе педагога, родителей, друзей, из-за необходимости выполнить поручение или получить поощрение). Методика включала вопросы и утверждения, направленные на выявление отношения подростков к общественно полезной деятельности. Им предлагалось оценить степень согласия с предложенными утверждениями либо выбрать варианты ответов, отражающие причины их участия в коллективной и социально значимой деятельности. Оценка результатов осуществлялась на основе анализа выраженности мотивов участия подростков в общественно полезной работе. При обработке учитывались устойчивость интереса к социально значимым делам, добровольность участия, наличие инициативы, готовность к сотрудничеству и способность принять ответственность за порученное дело; ответы даются по четырёхбалльной шкале от 0 («не привлекает совсем») до 3 («привлекает очень сильно») по двенадцати позициям (приложение Б). Полученные данные задавали исходное состояние мотивационного критерия и показывали, в чём именно у подростков дефицит социальной активности.

*Методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Синявского и Б. А. Федоришина КОС-2* (приложение В) закрывает коммуникативный критерий. Она содержит 40 вопросов, на каждый из которых даётся ответ «да» или «нет»; время проведения – 10–15 минут. Обработка ведётся отдельно по двум шкалам, где подсчитывается число совпадений с ключом, по нему определяется уровень выраженности склонностей. Первая шкала показывает лёгкость установления контактов, готовность включаться в новый коллектив и работать в группе; вторая – способность организовать совместное дело, распределить поручения и координировать действия сверстников. Выбор методики обусловлен тем, что социализация в дополнительном образовании прямо связана с умением договариваться, распределять обязанности и отвечать за общий результат. Результаты КОС-2 использовались на формирующем этапе при распределении подростков по группам и подборе коммуникативных упражнений, проектных заданий и коллективных дел.

Опросник по определению стиля общения педагога с детьми в учреждении дополнительного образования (приложение Г) состоит из десяти пунктов и показывает, какой стиль взаимодействия преобладает в образовательной среде: сотрудничество, диалог и поддержка либо пассивное подчинение, избегание взаимодействия, конфликтность, зависимость от внешнего контроля. Для настоящего исследования это существенно: дополнительное образование не только пространство освоения программы, но и среда группового общения, в которой подросток принимает социальные нормы. О значении характера этого взаимодействия для социализации учащихся писали авторы сборника под редакцией С. Г. Вершловского [145]. Она применялась для изучения характера взаимодействия подростков с педагогами, сверстниками и другими участниками образовательной среды учреждения дополнительного образования и позволяла выявить, какой стиль взаимодействия преобладает в образовательном процессе: сотрудничество, диалог, партнёрство, поддержка, либо, напротив, пассивное подчинение, избегание взаимодействия, конфликтность, зависимость от внешнего контроля. Диагностика осуществлялась на основе анкетирования, наблюдения и экспертной оценки педагогов. Обучающимся предлагались утверждения, отражающие различные ситуации образовательного взаимодействия: участие в коллективном задании, обсуждение общего дела, принятие группового решения, выполнение поручения, разрешение спорной ситуации, обращение за помощью, взаимодействие с педагогом. Ответы позволяли определить преобладающий стиль взаимодействия подростка в образовательной среде. Полученные результаты использовались при планировании формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, подборе групповых заданий, тренингов общения, коллективных творческих дел, проектной деятельности.

Карта педагогического наблюдения за социальной активностью подростка (приложение Д) относится к деятельностному критерию и использовалась в исследовании как диагностический инструмент, направленный на выявление реальных поведенческих проявлений социализированности обучающихся подросткового возраста. Выбор карты наблюдения обусловлен тем, что

социализация проявляется в действиях: в участии в коллективных делах, выполнении поручений, инициативе, готовности к сотрудничеству, а не только в ответах на вопросы анкеты. Карта (приложение Д) фиксирует семь показателей: включённость в деятельность, инициативность, ответственность, готовность к сотрудничеству, организованность, социальную направленность деятельности и устойчивость активности. Каждый оценивается по трёхбалльной шкале: 1 балл соответствует низкому уровню («участвует редко», «не проявляет инициативу»), 2 балла среднему («участвует периодически», «иногда предлагает идеи»), 3 балла высокому («активно участвует постоянно», «часто выступает инициатором»). Максимум составляет 21 балл; 17–21 балл соответствует высокому уровню социальной активности, 11–16 – среднему, 7–10 – низкому. Опыт использования наблюдения при мониторинге результатов работы учреждения дополнительного образования обобщён О. И. Дониной [80]. Наблюдение проводилось в естественных условиях образовательного процесса: во время занятий в объединениях дополнительного образования, подготовки и проведения мероприятий, участия подростков в проектах, конкурсах, акциях, коллективных творческих делах, что позволяло фиксировать проявления социальной активности подростков не в специально смоделированной ситуации, а в реальном образовательном и коммуникативном сотрудничестве. Оценка по карте педагогического наблюдения осуществлялась педагогом дополнительного образования и исследователем на основе заранее выделенных показателей по трёхуровневой шкале с использованием баллов.

*Методика изучения самооценки личности Дембо – Рубинштейн в модификации* А. М. Прихожан (приложение Е) применялась для диагностики рефлексивного критерия социализированности, что обусловлено тем, что успешная социализация предполагает не только включённость подростка в коллективную и социально значимую деятельность, но и способность осознавать собственные качества, понимать свою позицию в группе, оценивать свои достижения и трудности, соотносить самооценку с реальным опытом взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Она использовалась в исследовании для выявления

особенностей самооценки обучающихся подросткового возраста, уровня их притязаний, степени уверенности в себе, характера отношения к личностным качествам, значимым для социального взаимодействия, адекватности представлений о собственных возможностях. Данная методика основана на самооценивании подростком ряда личностных качеств с помощью вертикальных шкал, каждая из которых отражает определённое качество или характеристику личности. Подросткам предлагается отметить на шкале уровень развития данного качества у себя в настоящий момент, а также желаемый уровень, которого он хотел бы достичь. В контексте нашего исследования для оценки рефлексивного компонента социализированности были использованы шкалы, связанные с личностным и социальным развитием подростка: активность, уверенность в себе, общительность, ответственность, самостоятельность, умение взаимодействовать с другими, способность к сотрудничеству, организованность. Процедура проведения методики предполагала индивидуальное или групповое выполнение задания, подросткам предлагались бланки со шкалами, каждая из которых имела условные крайние значения: нижняя точка соответствовала минимальному проявлению качества, верхняя – максимально выраженному уровню. При обработке учитывались уровень самооценки, уровень притязаний, расхождение между ними, адекватность самооценки и устойчивость представлений подростка о себе. Длина каждой шкалы составляет 100 мм, отметка переводится в баллы; расчёт ведётся по шести шкалам, поскольку первая, «здоровье», является тренировочной и не учитывается (приложение Е). Завышенная самооценка указывала на недостаточную критичность и трудности с принятием обратной связи, заниженная – на неуверенность, тревожность и потребность в педагогической поддержке; адекватная рассматривалась как условие включения подростка в социально значимую деятельность.

Авторская рефлексивная анкета «Я в коллективе» (приложение Ж) закрывает вторую сторону рефлексивного критерия: осмысление подростком собственного социального опыта. Методика Дембо – Рубинштейн даёт самооценку личностных качеств, анкета же показывает, как подросток видит своё место в группе, оценивает

качество общения и объясняет причины своих успехов и затруднений. В ней шесть показателей: осознание своего места в коллективе, отношение к коллективной деятельности, способность к самоанализу, оценка коммуникативного опыта, готовность к сотрудничеству, рефлексия трудностей и достижений.

Анкета включает вопросы закрытого и полужакрытого типа, а также утверждения, по которым подросток оценивает своё положение и поведение в коллективе учреждения дополнительного образования; ответы анализировались по трём признакам: осознанность, конкретность и адекватность самооценочных суждений.

*Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса* (приложение 3) применялась не для клинической диагностики, а для выявления эмоциональных барьеров социализации, так как высокая тревожность снижает социальную активность подростка, затрудняет включение в коллективное дело, мешает свободному общению и усиливает избегание ответственности. Тест состоит из 58 вопросов, на каждый из которых даётся ответ «+» или «-». Обработка даёт, во-первых, общую долю несовпадений с ключом; свыше 50 % говорит о повышенной тревожности, свыше 75 % – о высокой. Во-вторых, выделяются восемь факторов: общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с педагогами. Процедура проведения методики предполагала предъявление подросткам ряда утверждений или вопросов, на которые они отвечали в соответствии со своим состоянием и опытом. Обработка результатов осуществлялась на основе сопоставления ответов обучающихся с диагностическим ключом методики. По результатам определялся общий уровень тревожности, а также выраженность ее отдельных факторов. Полученные данные позволяли выявить подростков с нормальным, повышенным и высоким уровнем тревожности, а также установить характер трудностей, влияющих на их социальное поведение.

Методика оценки агрессивности Басса – Дарки (приложение И) использовалась для выявления уровня и форм проявления агрессивности и враждебности у обучающихся подросткового возраста и позволяла определить особенности их эмоционально-поведенческих реакций, склонность к конфликтному взаимодействию, характер отношения к окружающим, импульсивным реакциям, вербальному выражению негативных эмоций, раздражительности, подозрительности и обиде. Данная методика применялась для диагностики поведенческого критерия социализированности, что обусловлено тем, что успешная социализация предполагает способность подростка соблюдать нормы взаимодействия, контролировать собственные эмоциональные реакции, учитывать позицию других участников коллектива, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, выстраивать продуктивные отношения со сверстниками и педагогами. Методика Басса – Дарки направлена на выявление различных форм агрессивных и враждебных проявлений, в ее структуре выделяются следующие диагностические шкалы: физическая агрессия; косвенная агрессия; негативизм; раздражительность; обида; подозрительность; вербальная агрессия; чувство вины. Процедура проведения методики предполагала предъявление подросткам ряда утверждений, на которые они отвечали в соответствии со своим обычным поведением, эмоциональными реакциями и отношением к окружающим. В рамках нашего исследования особое значение имело не само по себе наличие отдельных агрессивных реакций, а их влияние на процесс успешной и позитивной социализации подростка. Результаты диагностики сопоставлялись с данными педагогического наблюдения, методики школьной тревожности Филлипса, диагностики коммуникативных склонностей и рефлексивных анкет, что обеспечивало более полное представление о поведенческой сфере социализированности обучающихся подросткового возраста.

*Тест самоконтроля в общении* М. Снайдера (приложение К) применялся для диагностики поведенческого критерия социализированности обучающихся подросткового возраста. Это обусловлено тем, что успешная социализация предполагает не только наличие коммуникативных умений, но и способность

подростка управлять своим поведением в различных ситуациях общения: в процессе коллективной деятельности, в группе сверстников, при взаимодействии с педагогом, выполнения поручений, участия в проекте. Тест состоит из десяти утверждений, к каждому из которых подросток указывает «В», если оно верно, или «Н», если неверно (приложение К). Один балл начисляется за ответ «Н» на утверждения 1, 5 и 7 и за ответ «В» на остальные; сумма 0–3 балла соответствует низкому коммуникативному контролю, 4–6 – среднему, 7–10 – высокому. Измеряется способность подростка регулировать собственное поведение в общении: учитывать особенности ситуации, соотносить реакции с ожиданиями окружающих, сдерживать импульсивные проявления, менять стиль общения при переходе от работы в паре к выступлению перед группой. Обработка результатов теста осуществлялась на основе сопоставления ответов подростков с ключом методики, по итоговому количеству совпадений определялся уровень коммуникативного самоконтроля: низкий, средний или высокий. Полученные данные сопоставлялись с результатами методики Басса – Дарки, диагностики школьной тревожности Филлипса, методики КОС-2, педагогического наблюдения и рефлексивных анкет, что обеспечивало более полное представление о поведенческой сфере социализированности обучающихся подросткового возраста. Тест М. Снайдера помогает выявить не «хорошее» или «плохое» поведение, а степень гибкости и осознанности общения, так как для социализации наиболее важен не максимальный самоконтроль, а адекватность подростка ситуации.

На основе указанных критериев были выделены три уровня социализированности подростков: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень социализированности характеризуется слабой включенностью подростка в коллективную деятельность, недостаточно развитыми коммуникативными умениями, неустойчивой мотивацией, повышенной конфликтностью или тревожностью, затруднениями в принятии социальных норм, низкой самостоятельностью. Обучающиеся подросткового возраста испытывают трудности в установлении контактов, редко проявляют инициативу, слабо осознают последствия собственных поступков, избегают ответственности.

Средний уровень: подросток включается в деятельность частично и взаимодействует со сверстниками и взрослыми при поддержке педагога, интерес к выбранному направлению есть; правила группы он принимает, поручения выполняет, в коллективных делах участвует. Но активность, самостоятельность и рефлексивность пока неустойчивы: по карте педагогического наблюдения это 11–16 баллов из 21 (приложение Д).

Высокий уровень: устойчивая социальная активность, ответственное отношение к делу, сформированные коммуникативные умения, готовность к самостоятельному выбору, сотрудничеству и общественно значимому действию: по карте педагогического наблюдения 17–21 балл из 21. Подросток осознает собственные возможности, способен к саморегуляции и конструктивному взаимодействию в различных социальных ситуациях, адекватно оценивает достижения и трудности.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась поэтапно, в ходе которой были реализованы следующие педагогические условия: систематичность и поэтапность организации процесса социализации, создание социально развивающей образовательной среды, включение подростков в разнообразные виды деятельности, имеющие личностный и социальный смысл, развитие субъектной позиции подростка, предполагающее, что обучающийся выступает не пассивным исполнителем педагогических требований, а активным участником выбора, планирования, реализации и оценки деятельности, организация рефлексивного сопровождения, суть которого заключается в помощи педагога в осмыслении подростком собственного опыта, анализе поведения, оценке результатов деятельности, взаимодействие учреждения дополнительного образования с семьей, школой и социокультурной средой, учет возрастных и индивидуальных особенностей подростков. В таблице 4 приведена характеристика педагогических условий социализации обучающихся подросткового возраста.

Таблица 4 – Педагогические условия социализации обучающихся подросткового возраста

| № п/п | Педагогическое условие                                                                          | Как реализовывалось                                                                                                                                                                                                          | Ожидаемый эффект                                                                                             |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.    | Систематичность и поэтапность организации процесса социализации                                 | Последовательное проектирование и проведение опытно-экспериментальной работы, развертывающейся в четыре этапа: диагностико-ориентационный, адаптационно-включающий, деятельностьно-развивающий и рефлексивно-результативный. | Обеспечение последовательного и управляемого характера включения подростка в социально значимую деятельность |
| 2.    | Создание социально развивающей образовательной среды                                            | Проекты, акции, волонтерские дела, коллективные поручения                                                                                                                                                                    | Формирование ответственности, инициативности, опыта общественно полезного действия                           |
| 3.    | Включение подростков в разнообразные виды деятельности, имеющие личностный и социальный смысл   | Тренинги общения, групповые задания, дискуссии, командные формы работы                                                                                                                                                       | Развитие умений договариваться, слушать, аргументировать позицию, сотрудничать                               |
| 4.    | Развитие субъектной позиции подростка                                                           | Тренинги общения, групповые задания, дискуссии, командные формы работы                                                                                                                                                       | Развитие субъектной позиции, самостоятельности и уверенности                                                 |
| 5.    | Организация рефлексивного сопровождения                                                         | Рефлексивные листы, обсуждения, самооценка, анализ участия в мероприятиях                                                                                                                                                    | Осознание подростком собственного социального опыта и личностных изменений                                   |
| 6.    | Взаимодействие учреждения дополнительного образования с семьей, школой и социокультурной средой | Консультации, поддержка, помощь в выборе роли, индивидуальные беседы                                                                                                                                                         | Развитие субъектной позиции, самостоятельности и уверенности                                                 |
| 7.    | Учет возрастных и индивидуальных особенностей подростков                                        | Ориентация содержания, форм и методов работы                                                                                                                                                                                 | Развитие самосознания, самостоятельности, расширение круга общения, потребность в признании                  |

Таким образом, каждое педагогическое условие было связано с определённым механизмом социализации обучающихся подросткового возраста: включением в деятельность, освоением социальных ролей, развитием

коммуникации, принятием ответственности, расширением социального взаимодействия и осмыслением собственного опыта.

Первый этап – диагностико-ориентационный, на котором проводилось выявление исходного уровня социализированности обучающихся подросткового возраста, изучались особенности мотивации, коммуникативные умения, степень включенности в коллективную деятельность, уровень самостоятельности, ответственности, рефлексии и поведенческой устойчивости подростков. Кроме того, выявлялись интересы подростков, их склонности и образовательные потребности, особенности взаимодействия со сверстниками и взрослыми; результатом этапа стал исходный срез по пяти критериям (таблицы 5–9) и перечень проблемных зон, требующих педагогического сопровождения.

Второй этап – организационно-подготовительный. На нём уточнялось содержание формирующей работы, отбирались формы, методы и средства, планировались виды деятельности; основное внимание уделялось созданию социально развивающей образовательной среды: психологической безопасности, доверию, возможности выбора, поддержке инициативы. Содержательно этап опирался на второе педагогическое условие (таблица 4).

Третий этап – формирующий: реализация педагогической модели в экспериментальной группе. Подростки включались в творческую, проектную, исследовательскую, спортивную, волонтерскую и общественно полезную деятельность, и формы занятий: тренинги общения, групповые задания, коллективные творческие дела, социальные проекты, дискуссии, игровые технологии, рефлексивные упражнения, конкурсы, акции, презентации результатов. Методику коллективных творческих дел мы строили по И. П. Иванову [102], добровольческую составляющую – с опорой на работу И. В. Федосовой, Т. Ф. Ушевой и Н. А. Рожковой [230].

Четвёртый этап – контрольный: повторная диагностика по тем же методикам, сопоставление с исходным срезом, анализ динамики по каждому из пяти критериев и проверка достоверности различий по критерию  $\chi^2$  Пирсона (таблица 16). Учитывались не только количественные сдвиги, но и качественные изменения:

характер общения подростков, рост инициативности, способность к самоанализу, снижение конфликтности.

Содержание формирующей работы задавала программа «Развитие социального опыта»; она построена по модулям, повторяющим логику социализации: знакомство с социальной средой, развитие коммуникативных умений, освоение социальных ролей, развитие ответственности и рефлексии, опыт коллективной деятельности. Первый модуль – «Подросток и среда» (приложение Л), второй – «Социальная адаптация личности» (приложение М); оба содержат конкретные упражнения, задания, тренинги, мини-беседы, мини-дискуссии и ролевые игры. Выполняя их, подросток последовательно осваивал разные позиции: участника, помощника, исполнителя, организатора, лидера, представителя команды.

Рефлексивное сопровождение было обязательной частью работы, и после задания, проекта или акции педагог организовывал обсуждение по одному и тому же кругу вопросов: что получилось, какие трудности возникли, какие способы взаимодействия сработали, как изменилась позиция в группе, чему подросток научился. Именно такой разбор переводит внешнюю активность в осознанный социальный опыт; на роль коллектива в этом переходе указывал ещё А. С. Макаренко [154].

Пространство социализации расширяло и взаимодействие учреждения дополнительного образования с семьёй, школой и социокультурной средой, то есть шестое педагогическое условие (таблица 4); социальными партнёрами выступили общеобразовательные организации, учреждения культуры и спорта, родители обучающихся, молодёжные и волонтёрские объединения, общественные организации. Партнёрство обеспечивало согласованность воспитательных воздействий и включало подростков в реальные социальные практики.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа строилась как последовательность четырёх этапов, обеспеченная диагностикой по пяти критериям (таблица 3, приложения А–К) и семью педагогическими условиями (таблица 4). Существенно, что эффективность оценивалась не числом проведённых

мероприятий, а динамикой измеряемых показателей: мотивации к социально значимой деятельности, коммуникативных умений, самостоятельности, ответственности, рефлексивности и эмоциональной устойчивости; исходный срез приведён в параграфе 2.2, динамика по контрольному этапу – в параграфе 2.3.

## **2.2. Реализация педагогической модели социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования**

В параграфе представлены результаты констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы.

Методика работы в системе дополнительного образования представляет собой алгоритмизированную последовательность применения социально-педагогических технологий: дискуссионных, тренинговых, проектных, игровых и рефлексивных; на формирующем этапе апробировались все семь педагогических условий, раскрытых в таблице 4. Условие создания социально развивающей среды проверялось через правила доверительного общения, выработанные самими подростками на занятии «Наши правила»; развитие субъектной позиции – через передачу организаторских функций в заданиях «Общий проект», «Команда организаторов» и «Совет команды»; рефлексивное сопровождение – через регулярное заполнение рефлексивных анкет по итогам занятий. Практическим носителем содержания и методов выступали модули программы «Развитие социального опыта» (приложения Л и М).

Цель констатирующего этапа состояла в том, чтобы выявить исходный уровень социализированности 210 подростков по пяти критериям; использовался диагностический комплекс из десяти методик, описанный в параграфе 2.1 (таблица 3, приложения А–К).

Диагностика уровня социализированности обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования по *мотивационному критерию* (авторская анкета «Мотивация участия подростков в деятельности учреждения дополнительного образования»; методика изучения мотивации участия в общественно полезной деятельности) позволила резюмировать, что при анализе результатов учитывались следующие показатели: интерес к деятельности

учреждения дополнительного образования; стремление к общению и взаимодействию со сверстниками; потребность в самореализации и признании; готовность участвовать в коллективных и общественно полезных делах; осознание социальной значимости деятельности; степень самостоятельности и добровольности участия; устойчивость мотивации к продолжению деятельности.

Согласно результатам опроса авторской анкеты «Мотивация участия подростков в деятельности учреждения дополнительного образования» было выявлено, что наиболее выраженными мотивами участия подростков в деятельности учреждения дополнительного образования являются коммуникативные и познавательные мотивы: из 210 опрошенных желание общаться со сверстниками, находить друзей, быть частью коллектива отметили 34,8% подростков, 31,9% опрошенных отметили интерес к конкретному направлению деятельности: творческому, спортивному, техническому, туристско-краеведческому, исследовательскому или иному. Достаточно заметной осталась доля подростков, чье участие обусловлено преимущественно внешними факторами, 28,1% обучающихся указали, что включились в деятельность учреждения дополнительного образования по совету друзей, педагогов и родителей, что свидетельствует о недостаточной самостоятельности мотивационного выбора у значительной части респондентов. Умеренно выраженными оказались мотивы самореализации и достижения успеха. Так, 23,3% подростков стремятся проявить свои способности, а 20,5% ориентированы на достижение успеха и признания. Следует отметить, что наименее выраженным оказался и социально значимый мотив: только 17,6% подростков указали стремление участвовать в общественно полезной работе и быть полезными другим людям.

Методика изучения мотивации участия в общественно полезной деятельности позволила уточнить, насколько подростки готовы включаться в дела, имеющие социальный смысл: мероприятия для образовательной организации, волонтерские акции, коллективные поручения, помощь другим людям, социальные проекты. Результаты диагностики показывают, что готовность подростков к

участию в общественно полезной деятельности на констатирующем этапе выражена недостаточно. Так, 15,7% от общей выборки (33 подростка) показали высокий уровень мотивации, что позволило утвердить наличие у этих обучающихся осознания социальной значимости коллективных дел, готовности помогать другим, участвовать в волонтерских, творческих, проектных и иных общественно полезных делах. У 41,4% (87 подростков) был выявлен средний уровень, что указывает на в целом положительное отношение к общественно полезной деятельности, однако их участие часто зависело от конкретной ситуации, влияния группы сверстников, поддержки педагога или интереса к мероприятию. Низкий уровень мотивации участия в общественно полезной деятельности был установлен у 42,9% обучающихся (90 подростков), для которых характерны слабая выраженность социально-нравственных мотивов, ориентация преимущественно на личный интерес или внешнее побуждение, низкая инициативность, недостаточная готовность к добровольному участию в общественно полезной работе.

Основываясь на результатах двух диагностических процедур, мы определили общий уровень социализированности подростков по мотивационному критерию, данные представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Обобщенные результаты по мотивационному критерию на констатирующем этапе

| Уровни  | Количество респондентов | Процент % |
|---------|-------------------------|-----------|
| Высокий | 37                      | 17,6      |
| Средний | 89                      | 42,4      |
| Низкий  | 84                      | 40,0      |
| Всего   | 210                     | 100       |

Результаты констатирующего этапа свидетельствуют о том, что у большей части подростков мотивационный критерий социализированности сформирован на среднем и низком уровнях, которые в совокупности составляют 82,4% от общей выборки, что означает, что большинство подростков проявляют определенный интерес к деятельности учреждений дополнительного образования, однако данный интерес не всегда имеет устойчивый, внутренне осознанный и социально

направленный характер. Несмотря на то, что для значительной части обучающихся дополнительное образование выступает преимущественно как пространство общения, досуга, самовыражения и получения новых впечатлений, его потенциал как пространства общественно полезной деятельности, ответственности, сотрудничества и социального опыта осознается недостаточно.

С целью выявления состояния коммуникативного критерия были использованы: методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Синявского и Б. А. Федоришина КОС-2; методика «Диагностика стиля взаимодействия субъектов образовательного процесса». При анализе результатов коммуникативного критерия учитывались следующие показатели: готовность подростка к общению со сверстниками и взрослыми; умение вступать в контакт и поддерживать диалог; способность работать в паре и группе; готовность к сотрудничеству и принятию общей цели; умение учитывать мнение других участников взаимодействия; способность к распределению ролей и выполнению коллективных задач; проявление организаторских склонностей; характер взаимодействия с педагогами и сверстниками; склонность к сотрудничеству, диалогу либо избеганию взаимодействия.

Согласно данным опроса по методике КОС-2 были выявлены выраженность коммуникативных и организаторских склонностей подростков. Так, высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей имели 19,5% от общей выборки 210 человек, что составило 41 подростка. Следует отметить, что эти обучающиеся легко вступают в контакт, проявляют интерес к взаимодействию, способны поддерживать беседу, активно участвуют в групповой деятельности, могут предлагать идеи и координировать действия сверстников и брать на себя организаторские функции. У 43,3% респондентов (91 подросток) был выявлен средний уровень, что указывает на то, что эти обучающиеся в целом открыты к общению и способны к взаимодействию, однако их коммуникативные и организаторские проявления носят ситуативный характер. Несмотря на то, что эти подростки могут успешно работать в группе при наличии поддержки педагога и положительного эмоционального фона, они не всегда готовы самостоятельно

организовывать деятельность сверстников и инициировать общение. У 37,2% (78 подростков) был установлен низкий уровень, для них характерны затруднения в установлении контактов, избегание публичных форм взаимодействия, неуверенность в общении, зависимость от внешнего руководства, недостаточная активность в групповой работе, слабая выраженность организаторских склонностей.

Результаты по методике «Диагностика стиля взаимодействия субъектов образовательного процесса» позволили определить характер взаимодействия подростков с педагогами, сверстниками и другими участниками образовательной среды учреждения дополнительного образования. У 20,5% (43 подростка) преобладает сотрудничающий или диалоговый стиль взаимодействия. Они ориентированы на партнерство, умеют учитывать мнение других, готовы обращаться за помощью и оказывать поддержку сверстникам, обсуждать общие задачи, принимать участие в совместных решениях. 41,9% (88 подростков) характеризуются ситуативно-сотрудничающим стилем взаимодействия, для которых характерна общая готовность к сотрудничеству, однако она проявляется не во всех ситуациях. Так, подростки могут взаимодействовать продуктивно при поддержке педагога, наличии четкой инструкции, понятного распределения ролей, положительного отношения со стороны сверстников. Однако, при возникновении трудностей или конфликтных ситуаций они не всегда способны самостоятельно выстроить конструктивное взаимодействие.

У 37,6% (79 подростков) отмечен пассивный, избегающий либо конфликтный стиль взаимодействия, что указывает на испытываемые ими трудности в установлении продуктивных отношений с другими участниками образовательного процесса. Они склонны к резким реакциям в ситуациях несогласия, могут избегать групповой работы, редко проявляют инициативу, слабо включаются в обсуждение общих дел. Представим общий уровень социализированности подростков по коммуникативному критерию. Данные приведены в таблице 6.

Таблица 6 – Обобщенные результаты по коммуникативному критерию на констатирующем этапе

| Уровни  | Количество подростков | Процент % |
|---------|-----------------------|-----------|
| Высокий | 39                    | 18,6      |
| Средний | 92                    | 43,8      |
| Низкий  | 79                    | 37,6      |
| Всего   | 210                   | 100       |

Таким образом, результаты диагностики показывают, что у большей части подростков коммуникативный критерий социализированности сформирован на среднем и низком уровнях, что в совокупности составляет 81,4% от общего числа респондентов.

Это свидетельствует о том, что большинство подростков имеют определенный опыт общения и взаимодействия в образовательной среде, однако коммуникативные умения, готовность к сотрудничеству, организаторская активность и способность конструктивно решать коммуникативные затруднения сформированы недостаточно устойчиво. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у значительной части обучающихся подросткового возраста наблюдаются трудности в сфере общения и взаимодействия: затруднения в конструктивном разрешении спорных ситуаций, слабая выраженность организаторских склонностей, недостаточная уверенность в установлении контактов, зависимость от поддержки педагога или более активных сверстников, ситуативность коммуникативной активности.

Для выявления состояния деятельностного критерия на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы была использована Карта педагогического наблюдения за социальной активностью подростка, которая позволила выявить реальные проявления социальной активности подростков в образовательной среде учреждения дополнительного образования: выполнение поручений, готовность к сотрудничеству, инициативность, ответственность, участие в занятиях, мероприятиях, коллективных делах, проектах, конкурсах, акциях. При анализе результатов учитывались следующие показатели: степень включенности подростка в

коллективную деятельность; регулярность участия в занятиях, мероприятиях, проектах, акциях; инициативность в выполнении заданий и поручений; готовность брать на себя ответственность; способность доводить начатое дело до результата; участие в коллективных творческих, спортивных, проектных, исследовательских и общественно полезных делах; готовность работать в группе; соблюдение правил совместной деятельности; устойчивость социальной активности.

Карта педагогического наблюдения позволила оценить не декларируемое отношение подростков к деятельности, а их реальные действия и поведенческие проявления в образовательной среде учреждения дополнительного образования. Наблюдение осуществлялось в процессе занятий, подготовки и проведения мероприятий, участия подростков в общественной, проектной, спортивной, творческой, исследовательской деятельности.

Анализ данных педагогического наблюдения показывает, что у 44,8% (94 подростка) наиболее выраженным показателем является регулярное участие в занятиях и мероприятиях, что свидетельствует о включении данной части респондентов в деятельность учреждения дополнительного образования на уровне посещения занятий и участия в отдельных мероприятиях. При этом, необходимо отметить, что показатели, связанные с более высоким уровнем деятельностной социализированности, выражены заметно слабее. Так, только 22,9% (48 подростков) проявляют инициативу в коллективных делах, 20,5% (43 подростка) обладали готовностью брать ответственность за общий результат, и только у 16,7% (35 подростков) была зафиксирована устойчивая социальная активность.

Полученные данные показывают, что на констатирующем этапе высокий уровень социализированности по деятельностному критерию был выявлен только у 16,7% (35 подростков), для которых характерны устойчивая включенность в деятельность учреждения дополнительного образования, регулярное участие в коллективных делах, готовность брать ответственность за общий результат и доводить начатое дело до завершения, выполнять поручения и проявлять инициативу. 41,9% (88 подростков) в целом включены в деятельность учреждения дополнительного образования, участвуют в занятиях, отдельных мероприятиях,

конкурсах, акциях, однако их активность не всегда является устойчивой. Им необходима педагогическая поддержка, четкие поручения и внешняя мотивация. Для 41,4% (87 подростков) с низким уровнем характерны низкая инициативность и неготовность брать ответственность за результат общего дела, слабая включенность в коллективную и социально значимую деятельность, избегание поручений, пассивность, нерегулярность участия, недостаточная самостоятельность. Обобщенные результаты по деятельностному критерию представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Обобщенные результаты диагностики деятельностного критерия социализированности подростков на констатирующем этапе

| Уровни  | Количество подростков | Процент % |
|---------|-----------------------|-----------|
| Высокий | 35                    | 16,7      |
| Средний | 88                    | 41,9      |
| Низкий  | 87                    | 41,4      |
| Всего   | 210                   | 100       |

Таким образом, результаты диагностики показывают, что у большей части подростков деятельностный критерий социализированности сформирован на среднем и низком уровнях, что в совокупности составляет 83,3% от общего числа участников эксперимента. Несмотря на то, что большинство подростков имеют определенный опыт участия в деятельности учреждения дополнительного образования, их активность часто носит нерегулярный, ситуативный или внешне стимулируемый характер.

С целью выявления состояния рефлексивного критерия были использованы: методика изучения самооценки личности Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан; рефлексивная анкета «Я в коллективе». При анализе результатов учитывались следующие показатели: адекватность самооценки; уровень притязаний; способность анализировать собственные поступки; осознание своей роли в коллективе; понимание причин успехов и неудач; способность оценивать собственный вклад в общее дело; готовность к саморазвитию и самосовершенствованию; умение видеть свои сильные и слабые стороны; способность к рефлексии социального опыта.

Результаты опроса по методике Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан показали, что только 30,5% подростков обладают достаточно адекватной самооценкой, позволяющей объективно воспринимать собственные возможности и ограничения. С относительно адекватной самооценкой оказалась наиболее многочисленная группа подростков – 43,8%, у которых представления о себе в целом реалистичны, однако зависят от внешних обстоятельств и отличаются неустойчивостью. Неадекватная самооценка была выявлена у 25,7% подростков, которая проявлялась либо в неуверенности, тревожности и склонности недооценивать свои способности, либо в завышенной оценке собственных возможностей.

Опрос по рефлексивной анкете «Я в коллективе» позволил выявить степень осознания подростками своего положения в коллективе, характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми, способности анализировать собственное участие в коллективной деятельности и оценивать результаты своего поведения. Так, только 16,7% подростков хорошо осознавали своё место в коллективе, были способны объективно оценивать собственный вклад в общее дело, анализировать причины возникающих трудностей и определять пути дальнейшего развития. Средний уровень рефлексии коллективного взаимодействия был выявлен у 44,3% подростков, которые были способны анализировать отдельные аспекты своего поведения и участия в коллективных делах, однако испытывали затруднения при более глубоком осмыслении социальных ролей и собственных действий. У 39,0% подростков был установлен низкий уровень. Для них характерны недостаточная осознанность своего положения в коллективе, затруднения в анализе собственных поступков, слабая способность оценивать последствия своих действий. Обобщенные результаты по рефлексивному критерию на констатирующем этапе представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Распределение подростков по уровню социализированности по рефлексивному критерию на констатирующем этапе

| Уровни  | Количество подростков | Процент % |
|---------|-----------------------|-----------|
| Высокий | 32                    | 15,2      |
| Средний | 95                    | 45,3      |
| Низкий  | 83                    | 39,5      |
| Всего   | 210                   | 100       |

Анализ результатов свидетельствует о том, что у 15,2% (32 подростков) был выявлен высокий уровень рефлексивного критерия и им характерны адекватная самооценка, способность осознавать свои достижения и трудности, объективно анализировать собственное поведение, понимать причины успехов и неудач, а также стремление к конструктивному взаимодействию с окружающими и самосовершенствованию. У 45,3% (95 подростков) был установлен средний уровень, они способны оценивать собственные действия и результаты деятельности, однако делают это не всегда последовательно и системно, осознание собственной роли в коллективе и способность к самоанализу носят ситуативный характер. У 39,5% (83 подростков) был выявлен низкий уровень, для них характерны недостаточно развитые навыки самоанализа, слабое осознание своей роли в коллективе, затруднения в объективной оценке собственных возможностей, зависимость самооценки от внешних факторов.

С целью выявления состояния поведенческого критерия на констатирующем этапе были использованы: методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса; методика оценки агрессивности Басса – Дарки; тест самоконтроля в общении М. Снайдера. При анализе результатов учитывались следующие показатели: уровень тревожности в образовательной среде; выраженность переживания социального стресса; страх самовыражения и оценки; уровень агрессивности и враждебности; склонность к конфликтным реакциям; способность регулировать эмоциональные проявления; уровень самоконтроля в общении; соблюдение норм поведения в коллективе; способность конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Результаты диагностики по методике диагностики уровня школьной тревожности Филлипса показали, что уровень тревожности находится в пределах нормы только у 26,2% (55 подростков), и не создает выраженных препятствий для включения в коллективную деятельность. Данная категория обучающихся в большей степени способна свободно вступать в общение, принимать участие в групповой работе, проявлять инициативу и выполнять поручения без выраженного эмоционального напряжения. Повышенный уровень тревожности выявлен у 93

подростков (44,3 %): неуверенность в ситуациях оценки, опасение неуспеха, зависимость от реакции сверстников и педагогов, напряжение при необходимости предложить идею, взять на себя ответственность или выступить. Высокий уровень установлен у 62 подростков (29,5 %). Для них тревожность становится барьером социализации, так как они избегают публичных форм активности, затрудняются в уверенном взаимодействии, испытывают страх самовыражения (один из восьми факторов, выделяемых методикой; приложение 3), болезненно воспринимают критику и нуждаются в систематической педагогической поддержке.

Методика оценки агрессивности Басса – Дарки (приложение II) применялась в русскоязычной стандартизации А. А. Хвана, Ю. А. Зайцева и Ю. А. Кузнецовой; она даёт восемь шкал: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. По ним видно, как подросток реагирует в ситуациях напряжения, несогласия, конкуренции и конфликта.

По результатам методики Басса – Дарки низкий или допустимый уровень агрессивности и враждебности выявлен у 58 подростков (27,6 %). Им характерны относительная эмоциональная устойчивость, стремление избегать конфликтов, способность сдерживать резкие реакции и готовность к конструктивному диалогу. У 45,2% (95 подростков) был установлен средний уровень агрессивности и враждебности. Они характеризуются тем, что в обычных условиях способны соблюдать нормы общения, однако в ситуациях напряжения, спора, неуспеха или критики могут проявлять раздражительность, вербальную резкость, негативизм или обиду. У 27,2% (57 подростков) был выявлен высокий уровень агрессивности и враждебности. Эта категория обучающихся характеризовалась выраженными трудностями эмоционально-поведенческой регуляции, склонностью к конфликтному реагированию, раздражительностью, подозрительностью, вербальной агрессией и негативизмом.

Результаты опроса по тесту самоконтроля в общении М. Снайдера позволили определить способность подростков контролировать свое коммуникативное поведение, регулировать эмоциональные реакции, учитывать особенности

социальной ситуации, соотносить собственное поведение с ожиданиями окружающих и нормами группы. Согласно полученным данным, высокий уровень самоконтроля в общении имеют 20,0% (42 подростка) от общего числа выборки. Они способны регулировать собственное поведение в различных ситуациях общения, учитывать реакцию окружающих, проявлять гибкость и сдержанность в конфликтных ситуациях, выбирать адекватные способы взаимодействия. У 44,8% (94 подростка) был выявлен средний уровень самоконтроля. Данная категория обучающихся способна контролировать свое поведение, однако в сложных коммуникативных ситуациях они могут испытывать затруднения, реагировать эмоционально, нуждаться во внешнем регулировании со стороны педагога. Низкий уровень самоконтроля в общении установлен у 35,2% (74 подростка), для которых характерны импульсивность, трудности в контроле эмоциональных реакций, слабая способность учитывать особенности ситуации общения, затруднения в конструктивном разрешении конфликтных ситуаций и недостаточная гибкость поведения. Обобщенные результаты трех методик по поведенческому критерию представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Общий уровень социализированности подростков по поведенческому критерию на констатирующем этапе

| Уровни  | Количество подростков | Процент % |
|---------|-----------------------|-----------|
| Высокий | 34                    | 16,2      |
| Средний | 91                    | 43,3      |
| Низкий  | 85                    | 40,5      |
| Всего   | 210                   | 100       |

Полученные данные свидетельствуют, что высокий уровень социализированности по поведенческому критерию был выявлен у 16,2% (34 подростка), для которых характерны эмоциональная устойчивость, способность контролировать собственные реакции в общении, способность учитывать позицию других участников общения, конструктивно реагировать на трудные ситуации, низкая выраженность конфликтного поведения, готовность соблюдать нормы коллективного взаимодействия. У 43,3% (91 подросток) был установлен средний уровень. Обучающиеся в целом способны соблюдать нормы поведения и

взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, однако их эмоциональная устойчивость и саморегуляция проявляются не всегда последовательно, в ситуациях оценки, конфликта, публичного выступления, групповой конкуренции или неуспеха они могут нуждаться в поддержке педагога и испытывать тревожность, неуверенность и раздражительность. 40,5% (85 подростков) характеризовались низким уровнем социализированности по поведенческому критерию. Для них были характерны повышенная тревожность, трудности саморегуляции, недостаточная способность контролировать поведение в общении, импульсивность, склонность к избеганию сложных социальных ситуаций либо к конфликтному реагированию. Таким образом, отметим, что у большинства подростков поведенческий критерий социализированности сформирован на среднем и низком уровнях, что в совокупности составляет 83,8% от общего числа участников эксперимента.

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы позволили выявить исходный уровень социализированности обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования по мотивационному, коммуникативному, деятельностному, рефлексивному и поведенческому критериям. В целом результаты констатирующего этапа показали, что социализированность обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования находится преимущественно на среднем и низком уровнях, что позволило сделать вывод о наличии ряда устойчивых проблемных зон: недостаточная выраженность внутренней мотивации к социально значимой деятельности; ситуативность коммуникативной активности; слабая инициативность и ответственность в коллективных делах; недостаточная развитость рефлексивных умений; трудности саморегуляции. По завершении констатирующего этапа выборка участников опытно-экспериментального исследования была поделена на две группы – экспериментальную и контрольную, в каждую из которых вошли по 105 обучающихся подросткового возраста. Формирующая работа велась с экспериментальной группой; контрольная продолжала заниматься в прежнем режиме, без внедрения модели.

Результаты констатирующего этапа прямо задали содержание формирующего, и работа строилась вокруг пяти зафиксированных дефицитов: слабой внутренней мотивации, ситуативной коммуникативной активности, низкой инициативности и ответственности, неразвитых рефлексивных умений, трудностей саморегуляции. Если на диагностико-ориентационном этапе фиксировались исходные уровни и уточнялись педагогические условия, то на формирующем модель внедрялась в образовательную среду пяти учреждений дополнительного образования, названных в параграфе 2.1.

Цель этапа – обеспечить положительную динамику социализированности подростков через включение их в социально значимую, коммуникативную, проектную, творческую, спортивную, волонтерскую и рефлексивную деятельность.

Проверялась не отдельно взятая авторская программа, а модель в единстве трёх её составляющих. Первая охватывает содержание социализации по пяти направлениям: коммуникативному, социально-деятельностному, ценностно-мотивационному, личностно-рефлексивному и творческому. Вторая объединяет методы в алгоритмизированную последовательность применения проектных, тренинговых, дискуссионных, игровых и рефлексивных технологий. Третья включает комплекс из семи педагогических условий (таблица 4). Программа «Развитие социального опыта» выступала при этом формой развёртывания содержательно-технологического блока: через её три модуля отобранное содержание и методы предъявлялись подросткам, а педагогические условия получали организационное воплощение.

Логика формирующего этапа повторяла четыре этапа реализации модели, обоснованные в параграфе 1.3: диагностико-ориентационный, адаптационно-включающий, деятельностно-развивающий и рефлексивно-результативный. Для каждого из них были определены собственное содержание, ведущие методы и педагогические условия, реализация которых на данном этапе была приоритетной.

Задачи реализации модели заключались в: создании социально развивающей образовательной среды, способствующей включению обучающихся подросткового

возраста в конструктивное взаимодействие; обеспечении участия обучающихся подросткового возраста в разнообразных видах деятельности дополнительного образования – творческой, исследовательской, проектной, спортивной, волонтерской и общественно полезной; развитии коммуникативных умений, навыков сотрудничества и группового взаимодействия; формировании опыта принятия социальных ролей: участника, организатора, помощника, лидера, исполнителя, представителя команды; обеспечении педагогического сопровождения индивидуальной и групповой социализации обучающихся подросткового возраста и взаимодействия учреждения дополнительного образования, школы, семьи и социальных партнеров.

В соответствии с логикой разработанной педагогической модели строилось и содержание формирующего этапа, которое включало целевой, содержательный, организационно-деятельностный, технологический и результативно-рефлексивный компоненты. Целевой компонент формирующего этапа определял направленность на развитие социализированности обучающихся подросткового возраста. Содержательный компонент составили мероприятия и виды деятельности, в которых подросток осваивает социальные нормы, способы взаимодействия, ценности и роли, и организационно-деятельностный компонент обеспечивал включение обучающихся в коллективные и индивидуальные формы активности. Технологический был представлен методами, приёмами и средствами педагогического сопровождения. Результативно-рефлексивный отвечал за анализ происходящих изменений и осмысление подростком собственного социального опыта.

Ключевым звеном формирующего этапа стала программа «Развитие социального опыта». Её замысел исходил из того, что все 210 участников эксперимента уже были включены в образовательный процесс учреждений дополнительного образования: посещали кружки, секции, студии, клубы по интересам, проектные и творческие объединения. Но посещение занятий само по себе социализации не обеспечивает. Участие подростка может сводиться к выполнению учебных заданий, индивидуальному освоению умений и

эпизодическому общению с педагогом и сверстниками. Программа использовала уже имеющуюся включённость как основу и переводила её в развитие социальной активности, коммуникативной культуры, саморегуляции и ответственности. При таком подходе учреждение дополнительного образования выступает не только местом освоения знаний и умений, но и социально-педагогической средой, где подросток накапливает реальный опыт общения, сотрудничества, самопрезентации и общественно полезной деятельности.

Программа построена модульно, и каждый модуль решает свою задачу: мотивацию, коммуникацию, социальную активность, рефлексия, саморегуляцию поведения. Первый модуль «Подросток и среда» (приложение Л) отвечал за адаптацию подростков к образовательной среде учреждения: осознание правил совместной деятельности, позитивное отношение к коллективу, выявление интересов, склонностей и ожиданий. Он включает шесть занятий. В рамках реализации данного модуля использовались упражнения на знакомство, командообразование, задания на выявление личных интересов и предпочтений, обсуждение правил взаимодействия, игровые ситуации и мини-беседы.

Так, на первых занятиях проводилось упражнение «Визитная карточка», направленное на снятие первичного напряжения, создание доброжелательной атмосферы, выявление индивидуальных особенностей и интересов. В ходе упражнения каждый подросток представлял себя группе: называл имя, рассказывал о своих интересах, увлечениях, причинах посещения объединения, ожиданиях от занятий.

С целью развития навыков знакомства и установления контакта применялось упражнение «Найди общее». В процессе упражнения подросткам предлагалось в парах или малых группах найти несколько общих интересов, привычек, любимых занятий, музыкальных предпочтений, направлений творчества или видов спорта. После выполнения задания участники представляли группе свои «точки совпадения», что способствовало осознанию подростками того, что, несмотря на различия, у них есть основания для сотрудничества, общие интересы и ценности.

Игра «Общее дело» использовалась с целью командообразования. Подросткам предлагалось выполнить совместное задание: придумать название команды, выбрать символ объединения, разработать девиз или мини-плакат, отражающий настроение всех участников. Выполняя задание, подростки распределяли роли, договаривались, принимали коллективное решение, предлагали идеи и учились слышать друг друга.

Отдельное занятие «Наши правила» отводилось нормам совместной деятельности. Подростки вместе с педагогом формулировали их сами: активное участие в мероприятиях, уважительное отношение к чужому мнению, готовность помочь, недопустимость насмешек и грубости, ответственность за общее дело, соблюдение дисциплины. Правила не предъявлялись в готовом виде, и именно поэтому они принимались и соблюдались осознанно. Так на практике реализовывалось второе педагогическое условие (таблица 4).

Для выявления интересов, склонностей и ожиданий применялось задание «Карта моих интересов» (приложение Л). Подросток заполнял индивидуальную карту из пяти вопросов: «В чём я хотел бы попробовать себя?», «Что мне нравится делать?», «Какие качества я хочу развить?», «Чему я могу научить других?», «Что мне интересно делать вместе с другими?». Затем отдельные ответы обсуждались в группе, что позволяло педагогу лучше учитывать индивидуальные потребности подростков при дальнейшем включении их в социально значимую работу.

В рамках модуля также использовались игровые ситуации, моделирующие реальные случаи взаимодействия в коллективе. Так, подросткам предлагались ситуации: «Один из подростков не хочет участвовать в коллективной работе», «В группе появился новый участник, как помочь ему адаптироваться?», «Команда готовит мероприятие, но не все выполняют свои поручения», «Два участника не могут договориться при выполнении общего задания», обсуждение которых помогало обучающимся осмысливать нормы поведения, значение ответственности и взаимопомощи, способы разрешения конфликтов.

Мини-беседы проводились по темам «Почему важно уважать мнение другого?», «Что значит быть частью коллектива?», «Что помогает человеку

чувствовать себя уверенно в новой среде?», «Как мои интересы могут быть полезны группе?». Беседы учили подростков выражать собственную позицию, анализировать свой опыт общения, слушать сверстников, делать выводы о значимости взаимодействия с другими.

Первый модуль создавал основу для дальнейшего включения подростков в более сложные формы совместной деятельности, его содержание обеспечивало первичную адаптацию обучающихся, выявление индивидуальных интересов, формирование положительного отношения к коллективу, осознание правил взаимодействия, которые в дальнейшем становились основанием для более полного погружения подростков в образовательную, проектную, творческую и социально значимую деятельность, а также для создания атмосферы доверия и психологической безопасности в учреждении дополнительного образования.

Второй модуль – «Социальная адаптация личности» (приложение М) был ориентирован на развитие коммуникативных умений обучающихся подросткового возраста. В рамках данного модуля использовались групповые задания, в ходе которых подростки учились распределять обязанности, принимать совместные решения, согласовывать действия и нести ответственность за общий результат, проводились тренинги общения, дискуссии, ролевые игры, упражнения на умение слушать собеседника, задавать вопросы, аргументировать собственную позицию, договариваться, принимать мнение другого человека.

Так, в задании «Общий проект» группе предлагалось разработать идею небольшого мероприятия для обучающихся учреждения дополнительного образования: мастер-класса, творческой встречи, выставки, спортивной игры, экологической акции. Подростки должны были самостоятельно распределить роли: организатор, ответственный за идею, участник информационного сопровождения, ведущий, докладчик, оформитель, в процессе выполнения задания они учились договариваться, принимать общее решение, отвечать за порученный участок работы, учитывать предложения друг друга.

Групповое задание «Команда организаторов» применялось для развития навыков распределения обязанностей. Обучающимся предлагалась ситуация:

необходимо подготовить мероприятие для младших обучающихся учреждения дополнительного образования. Участники группы определяли, какие задачи необходимо выполнить: составить план, оформить помещение, подготовить материалы, пригласить участников, провести игру или викторину, подвести итоги. Затем они распределяли обязанности между собой и обсуждали, как действия каждого участника влияют на общий результат, что способствовало развитию ответственности, понимания значимости личного вклада в коллективное дело и организованности.

Упражнение «Решение за пять минут». Подросткам предлагалась проблемная ситуация, требующая коллективного выбора: например, какой формат мероприятия выбрать, как распределить ограниченные ресурсы, как поступить при нехватке времени на подготовку, как помочь участнику, который не справляется с заданием. Подростки за ограниченное время должны были обсудить варианты, выслушать мнения всех участников и прийти к единому решению. Затем проводилось обсуждение: кто предлагал идеи, кто помогал группе договориться, почему было принято именно такое решение, и все ли были услышаны.

В тренингах общения использовалось упражнение «Активное слушание», которое формировало умение слушать собеседника, понимать его эмоциональное состояние и проявлять уважительное отношение к его высказыванию. Обучающиеся работали в парах: один участник в течение двух-трех минут рассказывал о своем увлечении, трудности, достижении или ожиданиях от занятий, а второй должен был внимательно слушать, не перебивать, поддерживать зрительный контакт, использовать уточняющие вопросы и затем кратко пересказать содержание рассказа. После этого участники менялись ролями.

Упражнение «Открытые и закрытые вопросы» применялось для формирования умения задавать вопросы. Подростки сравнивали вопрос, побуждающий к развёрнутому ответу, и вопрос, на который отвечают односложно: «Что именно тебе понравилось на занятии и почему?» против «Тебе понравилось занятие?». Затем в парах составляли вопросы друг другу по темам «Мои интересы», «Что я хотел бы изменить в группе», «Моё участие в коллективе», «Что мне

помогает общаться», и так осваивалась культура вопроса: умение поддержать диалог и проявить интерес к собеседнику.

Умение аргументировать собственную позицию отрабатывалось в упражнении «Я считаю, потому что...» (приложение М, задание 6). Подросткам предлагались четыре утверждения о жизни коллектива: «Лидер должен принимать решения самостоятельно», «В команде важно учитывать мнение каждого», «Конфликт можно решить без спора», «Ответственность за общее дело должна распределяться поровну». Каждый выражал своё отношение и обязательно обосновывал его, опираясь на речевые конструкции «Моя позиция заключается в том, что...», «Я считаю, что...», «Примером может быть...», «Я могу объяснить это тем, что...». Такое упражнение развивало способность логично обосновывать и высказывать мнение.

Мини-дискуссия «Что важнее в коллективе: личная инициатива или умение работать в команде?» использовалась в качестве дискуссионной формы. Подростки делились на две группы, каждая из которых готовила аргументы в пользу одной позиции, затем проводилось обсуждение, в ходе которого участники представляли свои доводы, приводили примеры из собственного опыта занятий в учреждении дополнительного образования, задавали вопросы другой группе. В завершение педагог подводил подростков к выводу о том, что личная инициатива и командное взаимодействие не противопоставляются друг другу, а дополняют друг друга в совместной работе.

Также проводилась дискуссия «Всегда ли нужно соглашаться с мнением большинства?», направленная на развитие критического мышления, уважительного отношения к иной позиции и умения отстаивать собственную точку зрения. Подростки обсуждали ситуации, когда мнение большинства помогает принять общее решение, и ситуации, когда важно высказать альтернативную позицию. При этом особое внимание уделялось культуре несогласия: как выразить несогласие корректно, сохранить конструктивный характер общения и не обидеть собеседника.

Упражнение «Поменяйся позицией» применялось для развития навыков принятия мнения другого человека. Подросткам предлагалась спорная ситуация, в которой одна часть группы хочет провести творческое мероприятие, другая – спортивное; одни считают, что лидер должен быть мягким и поддерживающим, другие – строгим. После первого обсуждения участники на несколько минут занимали противоположную позицию и искали аргументы в её пользу. Приём работает на эмпатию и снижает категоричность суждений.

Реальные коммуникативные ситуации моделировались в ролевых играх. В игре «Новый участник в группе» (приложение М, задание 9) роли распределялись так: новый обучающийся, подросток, проявляющий безразличие, педагог, активные участники; задача группы состояла в том, чтобы показать, как помочь новичку адаптироваться: познакомить с правилами, поддержать в первые дни, включить в общее дело. После игры обсуждалось, какие действия способствовали установлению контакта, а какие могли затруднить общение.

Ролевая игра «Конфликт при распределении обязанностей» была направлена на формирование умения договариваться. Подросткам предлагалась ситуация: при подготовке мероприятия несколько участников хотят выполнять одну и ту же роль, а часть заданий остается никем не выбранной. Обучающимся необходимо было найти справедливое решение: перераспределить обязанности, договориться о совместном выполнении задания, объединить роли, предложить очередность. После игры анализировались способы разрешения конфликта, умение слушать друг друга и готовность идти на компромисс.

Для формирования навыков согласования действий использовалась ролевая игра «Совет команды». Группа получала задание принять решение о проведении общего дела: выбрать тему, распределить обязанности, определить сроки и порядок подготовки. Один подросток выполнял роль ведущего обсуждения, другие – участников команды с разными мнениями и предложениями. В ходе игры, обучающиеся учились соблюдать очередность высказываний, фиксировать предложения, обсуждать их преимущества и недостатки, приходить к общему решению.

С целью закрепления навыков конструктивного диалога использовалось упражнение «Формула согласия». Обучающиеся тренировались использовать фразы, помогающие поддерживать уважительное общение: «Мне близка эта мысль, однако я думаю иначе...», «Я понимаю твою точку зрения, но хотел бы добавить...», «Давай попробуем найти общее решение...», «Я согласен частично, потому что...», «Предлагаю объединить наши идеи...». Такие речевые модели помогали подросткам избегать резких оценок, сохранять доброжелательную атмосферу в коллективе и снижать конфликтность общения.

В завершение занятий модуля проводилась рефлексия «Что помогло нам договориться?». Обучающиеся отвечали на вопросы: «Слушал ли я других участников?», «Удалось ли мне высказать свою позицию?», «Какие аргументы были наиболее убедительными?», «Какой способ общения помог группе прийти к общему решению?», «Что было сложнее – говорить самому или принимать мнение другого?». Рефлексия переносила полученный опыт в реальные ситуации взаимодействия в учреждении дополнительного образования и делала видимыми собственные коммуникативные трудности и достижения подростка. Так реализовывалось пятое педагогическое условие (таблица 4).

Второй модуль «Социальная адаптация личности» (приложение М) объединяет десять заданий, упражнений, тренингов, мини-дискуссий и ролевых игр, от «Общего проекта» до «Формулы согласия»; их общий результат: практическое развитие коммуникативных умений подростка, более полное включение в коллективную деятельность учреждения дополнительного образования и рост качества социального взаимодействия.

Третий модуль – «Мои социальные роли». Он включал подростков в коллективные творческие дела, подготовку и проведение мероприятий, групповые поручения, проектные и игровые формы работы, конкурсы и акции. Здесь осваивались социальные роли: организатор, участник, исполнитель, лидер малой группы, представитель команды, помощник, и задания усложнялись постепенно: от участия в готовом коллективном деле до самостоятельного планирования отдельных элементов мероприятия, что развивало инициативность,

ответственность и умение доводить начатое до результата. Методической основой служила система коллективных творческих дел И. П. Иванова [102].

Таким образом, формирующий этап реализовывался через совокупность взаимосвязанных форм работы в течение одного учебного года. К основным формам были отнесены групповые занятия, тренинги общения, коллективные творческие дела, проектные группы, волонтерские акции, дискуссионные площадки, игровые ситуации, конкурсы, спортивные и культурные мероприятия, рефлексивные занятия, индивидуальные и групповые консультации, использование которых было обусловлено спецификой дополнительного образования, которое предоставляет широкие возможности для вариативного, добровольного и практико-ориентированного включения обучающихся подросткового возраста в социально значимую деятельность.

В качестве основных методов на формирующем этапе использовались методы: педагогическое сопровождение; создание ситуации успеха; коллективное творческое дело; проекты; игры; дискуссии; наблюдение; рефлексия. Особое значение имел метод педагогической поддержки, позволяющий учитывать индивидуальные особенности подростков, уровень их активности, склонность к пассивности или конфликтному реагированию, коммуникативные трудности. Реализация педагогической модели социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования осуществлялась как целостная поэтапная система педагогической работы, в которой каждое направление деятельности было соотнесено с определенным этапом формирующего эксперимента, педагогическими условиями и ожидаемыми результатами.

Так, на адаптационно-включающем этапе основное внимание уделялось адаптации подростков к образовательной среде учреждения дополнительного образования, формированию положительной мотивации к участию в совместной деятельности, созданию благоприятного психологического климата и принятию норм группового взаимодействия. Содержание этапа составил первый модуль программы – «Подросток и среда» (20 часов). Ведущими методами выступили вводные беседы, упражнения на знакомство и сплочение, игры на

командообразование, обсуждение правил взаимодействия, задания на выявление интересов и ожиданий подростков («Визитная карточка», «Найди общее», «Наши правила», «Карта моих интересов»). Приоритетными педагогическими условиями на этом этапе выступали систематичность и поэтапность организации процесса социализации, учет возрастных и индивидуальных особенностей подростков, создание социально развивающей образовательной среды. Их реализация позволяла обеспечить первичное включение обучающихся в коллектив, снизить уровень коммуникативной напряженности, актуализировать потребность в общении и сотрудничестве. На деятельностно-развивающем этапе осуществлялось включение подростков в разнообразные виды социально значимой деятельности; содержание составили второй и третий модули программы – «Социальная адаптация личности» (24 часа) и «Мои социальные роли» (28 часов). В рамках данного этапа проводились тренинги общения, ролевые игры, мини-дискуссии, коллективные творческие дела, проектные задания, упражнения на принятие решений, распределение ролей, организацию совместной работы и решение проблемных ситуаций. Такие формы работы обеспечивали реализацию условий включения подростков в разнообразные виды деятельности, имеющие личностный и социальный смысл, развития субъектной позиции подростка, учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

На рефлексивно-результативном этапе педагогическая работа была направлена на осмысление подростками собственного опыта участия в совместной деятельности, анализ трудностей общения, оценку личного вклада в общее дело, развитие способности к самооценке и саморегуляции. Использовались рефлексивные беседы, анкеты самоанализа, обсуждение ситуаций взаимодействия, упражнения «Я в коллективе», «Я считаю, потому что...», групповой анализ выполненных проектов и коллективных дел. Данные формы работы были связаны с педагогическим условием организации рефлексивного сопровождения процесса социализации.

Сквозным для деятельностно-развивающего и рефлексивно-результативного этапов было расширение социального опыта подростков: участие в мероприятиях,

проектах, конкурсах, акциях и встречах, взаимодействие с педагогами, сверстниками, семьёй, школой и социокультурной средой, а также сама социально развивающая образовательная среда учреждения.

Формирующий этап предполагал апробацию всех семи педагогических условий, обоснованных в параграфе 1.3 и раскрытых в таблице 4; ниже показано, как каждое из них воплощалось в практике.

Первое условие – систематичность и поэтапность организации процесса социализации – обеспечивалось прохождением четырёх этапов реализации модели и модульным построением программы, при котором каждый следующий модуль опирался на результаты предыдущего, занятия проводились регулярно в течение учебного года, а переход к более сложным формам совместной деятельности происходил только после закрепления предыдущего опыта.

Второе условие – создание социально развивающей образовательной среды – держалось на принципах добровольности, вариативности, сотрудничества, уважения к личности подростка, возможности выбора и поддержки инициативы; подростки выбирали социальные роли, направления деятельности, способы выполнения заданий и формы участия, а в группах действовали правила доверительного общения, выработанные ими самими на занятии «Наши правила». Задача была не отвлечённой, поскольку на констатирующем этапе повышенная или высокая тревожность фиксировалась у 155 подростков из 210, то есть у 73,8 %. Третье условие – включение подростков в разнообразные виды деятельности, имеющие личностный и социальный смысл, – обеспечивалось участием не только в занятиях и досуговых мероприятиях, но и в делах общественной направленности: акциях, проектах, волонтерских инициативах, мероприятиях для младших школьников, коллективных поручениях. Это формировало опыт ответственности, сотрудничества и понимание социальной значимости собственной активности.

Четвёртое условие – развитие субъектной позиции подростка – реализовывалось через передачу обучающимся организаторских функций, и они сами выбирали тему и формат коллективных дел, распределяли обязанности, планировали подготовку мероприятий, выступали ведущими, руководителями

малых групп и инициаторами проектов (задания «Общий проект», «Команда организаторов», «Совет команды», приложение М). Пятое условие – организация рефлексивного сопровождения – обеспечивалось рефлексивными анкетами по итогам занятий, беседами и групповым анализом выполненных дел («Что помогло нам договориться?», анкета «Я в коллективе», приложение Ж): внешняя активность подростка переводилась во внутреннее осмысление приобретённого опыта. Шестое условие – взаимодействие учреждения дополнительного образования с семьёй, школой и социокультурной средой – реализовалось через совместные мероприятия и акции, встречи с представителями общественных организаций, привлечение родителей к подготовке и оценке коллективных дел, согласование педагогических требований с классными руководителями образовательных организаций. Седьмое условие – учет возрастных и индивидуальных особенностей подростков – находило выражение в дифференцированной работе с обучающимися, имеющими разный исходный уровень социализированности, содержание которой раскрывается далее.

Кроме того, необходимо отметить, что в процессе реализации формирующего этапа особое внимание уделялось дифференцированной работе с подростками, имеющими разные уровни социализированности. Так, с обучающимися, имеющими низкий уровень, проводилась работа, направленная на постепенное включение в коллективную деятельность, снижение тревожности, формирование первичного опыта успеха и преодоление пассивности, развитие уверенности. Для этого им предлагались посильные поручения, парные задания, участие в малых группах, поддерживающие формы взаимодействия. С подростками, имеющими средний уровень социализированности, работа была направлена на закрепление положительного опыта участия, повышение самостоятельности и ответственности, развитие устойчивой мотивации, расширение коммуникативной активности. Им предлагались более сложные групповые задания, участие в проектах, подготовка отдельных элементов мероприятий, выполнение ролей помощников и организаторов мероприятий. С подростками, имеющими высокий уровень социализированности, формирующая работа была ориентирована на развитие лидерских и организаторских качеств,

участие в планировании и реализации социально значимых дел, включение в наставнические и координационные функции. Они выступали организаторами малых групп, ведущими отдельных мероприятий, помощниками педагога, инициаторами проектов.

Организация формирующего этапа обеспечивала проверку каждого из положений выдвинутой гипотезы. Первое положение – о том, что модель должна опираться на системный, деятельностный, культурологический, интегративный и аксиологический подходы, – проверялось через отбор содержания и методов работы в соответствии с этими подходами: целостность процесса обеспечивалась взаимосвязью всех блоков (системный подход), приобретение социального опыта происходило в реальной деятельности (деятельностный), содержание строилось на основании культурных норм и традиций, в том числе региональных (культурологический), направления работы объединялись в единое пространство социализации (интегративный), а результатом выступало принятие подростком социально значимых ценностей (аксиологический).

Второе положение – о раскрытии социализирующего потенциала учреждений дополнительного образования через совокупность его сущностных характеристик и социально-педагогические технологии – проверялось организацией работы на основе добровольности участия, вариативности программ, практической направленности и событийности при систематическом применении проектных, интерактивных, рефлексивных и тренинговых технологий на всех четырёх этапах. Третье положение – о модели как целостной системе взаимосвязанных блоков – проверялось её полным развёртыванием в образовательном процессе: от постановки цели и отбора методологических оснований до реализации программы, диагностики и фиксации достигнутого уровня социализированности. Результаты диагностики использовались для корректировки содержания работы, что и подтверждает наличие в модели обратной связи.

Четвёртое положение – о комплексе педагогических условий – проверялось описанным выше способом: каждое из семи условий получило конкретное

организационное воплощение, а его действие соотносилось с изменениями по соответствующему критерию социализированности. Положение о диагностическом комплексе проверялось применением одного и того же набора из десяти методик по пяти критериям на констатирующем и контрольном этапах в обеих группах, что позволило зафиксировать динамику и оценить её статистическую значимость по критерию  $\chi^2$  Пирсона. Результаты этой проверки приведены в параграфе 2.3.

Таким образом, формирующий этап был поэтапным и педагогически управляемым процессом внедрения модели, содержание которого отвечало на дефициты, зафиксированные при исходном замере; его результат – переход подростков от ситуативного и внешне стимулируемого участия к устойчивой и осознанной активности, опирающейся на сотрудничество, самостоятельность, ответственность и рефлексию собственного социального опыта. Количественное подтверждение этого перехода приведено в параграфе 2.3.

### **2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности педагогической модели социализации обучающихся подросткового возраста**

Контрольный этап охватил ту же выборку, что и констатирующий: 210 обучающихся подросткового возраста, по 105 человек в экспериментальной и контрольной группах (таблица 2); задача этапа состояла в том, чтобы измерить сдвиг уровня социализированности после завершения формирующей работы и сопоставить его с исходными данными. Повторная диагностика проводилась по пяти критериям, закреплённым в таблице 3: мотивационному, коммуникативному, деятельностному, рефлексивному и поведенческому; неизменность выборки и состава критериев здесь принципиальна: без неё любое различие можно было бы отнести на счёт смены инструментария, а не на счёт реализованной модели. В качестве диагностического инструментария применялись те же методики, которые были использованы и на констатирующем этапе.

На формирующем этапе обучающиеся были распределены на экспериментальную и контрольную группы. В экспериментальную группу вошли

подростки, включенные в реализацию педагогической модели социализации, предполагающей поэтапное педагогическое сопровождение, создание социально развивающей образовательной среды, деятельностное включение, развитие коммуникативного опыта, организацию ситуаций социального выбора и рефлексивное сопровождение. В контрольной группе образовательный процесс осуществлялся в традиционном режиме, без целенаправленного внедрения разработанной модели.

Согласно результатам повторной диагностики, наблюдалась положительная динамика в обеих группах, однако в экспериментальной группе изменения оказались более выраженными, содержательно значимыми и устойчивыми. Так, если на констатирующем этапе значительная часть подростков характеризовалась средним и низким уровнем социализированности, то на контрольном этапе в экспериментальной группе заметно увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем социализированности и существенно сократилась доля подростков с низким уровнем. Данные динамики результатов приведены в таблице 10. Наглядно динамика уровня социализированности подростков представлена на рисунке 2.

Таблица 10 – Динамика общего уровня социализированности подростков на констатирующем и контрольном этапах, % (ЭГ и КГ по 105 чел.)

| Группа | Этап           | Уровни  |         |        |
|--------|----------------|---------|---------|--------|
|        |                | Высокий | Средний | Низкий |
| ЭГ     | Констатирующий | 18,1 %  | 47,6 %  | 34,3 % |
| ЭГ     | Контрольный    | 42,9 %  | 45,7 %  | 11,4 % |
| КГ     | Констатирующий | 17,1 %  | 48,6 %  | 34,3 % |
| КГ     | Контрольный    | 24,5 %  | 52,9 %  | 22,6 % |

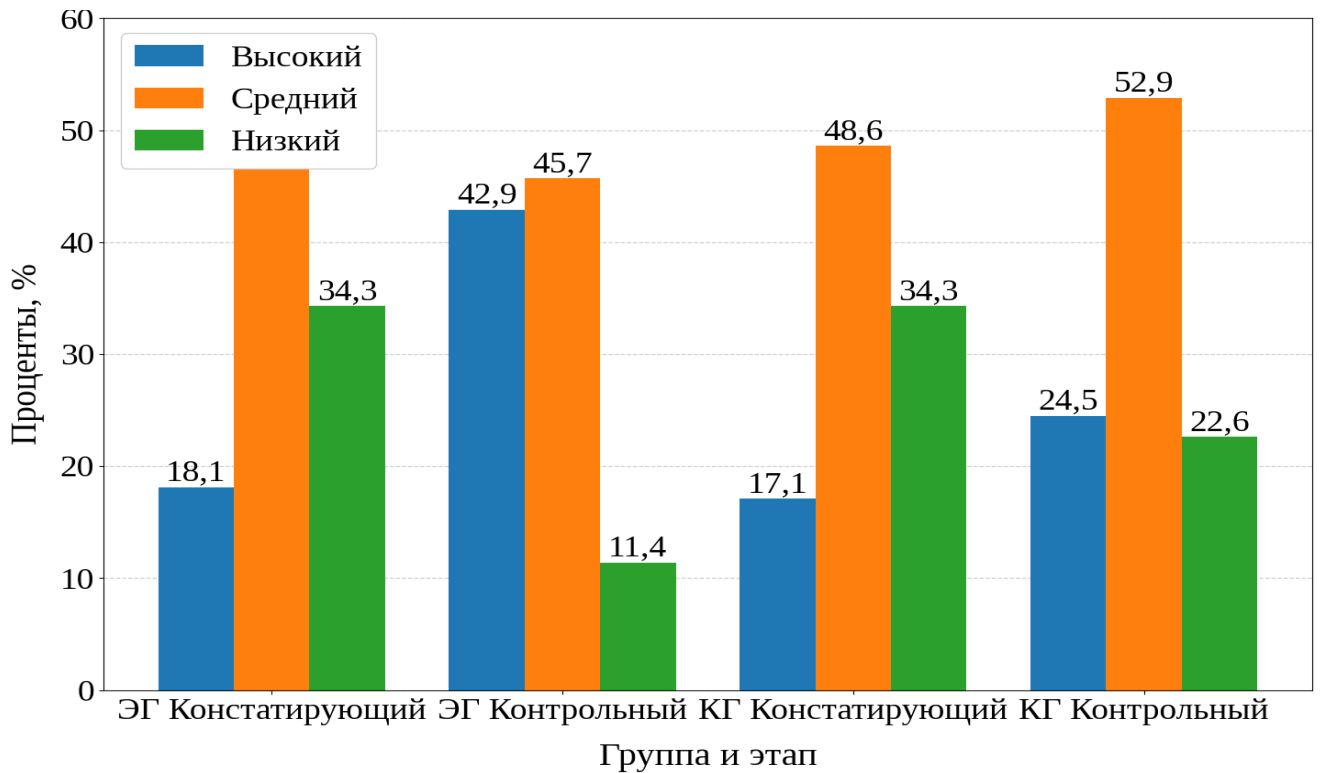


Рисунок 2. Динамика общего уровня социализированности подростков экспериментальной и контрольной групп по данным таблицы 10 %

По данным таблицы 10, в экспериментальной группе доля подростков с высоким уровнем социализированности выросла с 18,1 % до 42,9 %, то есть на 24,8 процентного пункта; в абсолютном выражении это рост с 19 до 45 человек из 105 (таблица 17). Доля обучающихся с низким уровнем сократилась с 34,3 % до 11,4 %, то есть с 36 до 12 человек. В контрольной группе сдвиг того же направления, но заметно слабее; высокий уровень вырос с 17,1 % до 24,5 %, а низкий снизился с 34,3 % до 22,6 %. Различие между группами не сводится к арифметике долей. На конституирующем этапе группы статистически неразличимы ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 0,04$  при  $\chi^2_{\text{кр.}} = 5,991$ ,  $df = 2$ ,  $p \leq 0,05$ ), на контрольном различие значимо ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 9,16$ ); при этом внутри экспериментальной группы сдвиг значим ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 22,60$ ), а внутри контрольной – нет ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 4,55$ ). Именно это и разводит два объяснения. Динамику контрольной группы объясняют естественное взросление подростков и обычная работа учреждений дополнительного образования: ГБНОУ «Республиканский комплекс общего и дополнительного образования “Квант”», ГБУДО «Республиканский детско-юношеский центр», МБОУ ДО «Центр детского

творчества» г. Грозного и других баз исследования. Динамика экспериментальной группы за эти пределы выходит и соотносится с реализацией педагогической модели.

Общий показатель складывается из пяти критериев, и каждый из них менялся по-своему. Мотивационный критерий (таблица 3) фиксировал отношение подростка к социально значимой деятельности, коллективным делам и участию в объединении; диагностировался он авторской анкетой «Мотивация участия подростков в деятельности учреждения дополнительного образования» (приложение А) и методикой изучения мотивов участия школьников в деятельности (приложение Б). На констатирующем этапе высокий уровень мотивации показали 19,0 % подростков экспериментальной группы, низкий – 34,3 % (таблица 11). За этими цифрами стоит ситуативная мотивация: подростки включались в мероприятия под влиянием сверстников или по просьбе педагога, а связь между занятиями в объединении и собственным развитием осознавали слабо. После формирующего этапа доля высокого уровня в экспериментальной группе составила 44,3 %, а доля низкого 11,8 %, и подростки чаще проявляли инициативу в выборе форм деятельности, участвовали в обсуждении целей и результатов совместной работы, предлагали идеи коллективных мероприятий. У них усилилась внутренняя мотивация к социально значимой деятельности, возросло понимание личной значимости участия в проектах, акциях, волонтерской деятельности. На наш взгляд, положительная динамика мотивационного критерия была обусловлена тем, что в ходе формирующего этапа подростки не только выполняли предложенные педагогом задания, но и включались в ситуации выбора, принятия решений и планирования, что способствовало переходу от внешне заданной активности к более осознанному участию в жизни коллектива. Надо отметить важную роль таких форм работы, как групповые проекты, социальные пробы, дискуссии, включение подростков в подготовку и проведение мероприятий, тренинги, рефлексивные обсуждения. Динамика показателей по мотивационному критерию представлена в таблице 11.

Таблица 11 – Динамика показателей по мотивационному критерию на контрольном этапе

| Группа | Этап           | Уровни  |         |        |
|--------|----------------|---------|---------|--------|
|        |                | Высокий | Средний | Низкий |
| ЭГ     | Констатирующий | 19,0 %  | 46,7 %  | 34,3 % |
| ЭГ     | Контрольный    | 44,3 %  | 43,9 %  | 11,8 % |
| КГ     | Констатирующий | 18,1 %  | 47,6 %  | 34,3 % |
| КГ     | Контрольный    | 26,9 %  | 50,2 %  | 22,9 % |

Согласно данным таблицы, по мотивационному критерию в экспериментальной группе отмечено значительное увеличение числа подростков, проявляющих устойчивый интерес к социально значимой деятельности, стремление к самореализации, готовность участвовать в коллективных делах. Для более наглядного сопоставления распределения подростков по уровням данные представлены в виде диаграммы (рисунок 3).

Сопоставление столбцов рисунка 3 показывает разрыв между группами. В экспериментальной группе доля подростков с высоким уровнем мотивации выросла с 19,0 % до 44,3 % (+25,3 п. п.), доля с низким уровнем снизилась с 34,3 % до 11,8 % (–22,5 п. п.). В контрольной группе те же показатели изменились с 18,1 % до 26,9 % и с 34,3 % до 22,9 %; направление совпадает, величина сдвига по высокому уровню отличается почти втрое.

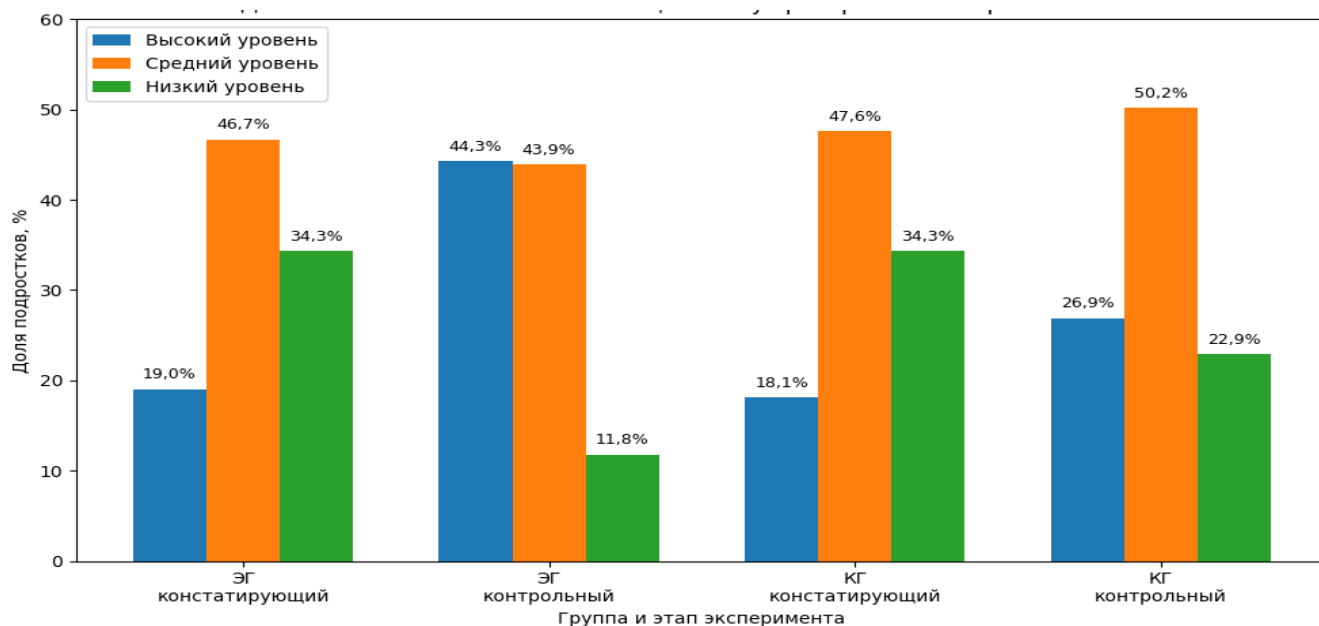


Рисунок 3. Динамика показателей по мотивационному критерию в экспериментальной и контрольной группах по данным таблицы 11, %

Коммуникативный критерий (таблица 3) оценивался методикой диагностики коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Синявского и Б. А. Федоришина КОС-2 и опросником по определению стиля общения педагога с детьми в учреждении дополнительного образования (приложение Г). Он фиксировал умение вступать в контакт, поддерживать диалог, сотрудничать и разрешать конфликты, и на констатирующем этапе высокий уровень по этому критерию имели 20,0 % подростков экспериментальной группы, низкий – 34,3 % (таблица 12). К типичным затруднениям относились неумение дослушать собеседника, растерянность при публичном высказывании, стремление отстаивать свою позицию без учёта мнения других, резкость в спорной ситуации и уклонение от совместного обсуждения.

На формирующем этапе работа по этому направлению шла через тренинги общения и упражнения первого и второго модулей программы «Развитие социального опыта» (приложения Л и М): активное слушание, аргументация, уточнение позиции партнёра, выражение согласия и несогласия в социально приемлемой форме.

К контрольному этапу изменения фиксировались и в наблюдении: подростки экспериментальной группы чаще включались в обсуждение групповых решений, обращались за помощью к сверстникам и педагогам, реже перебивали друг друга, чаще опирались на аргумент, а не на нажим. Количественный результат приведён в таблице 12.

Таблица 12 – Динамика показателей по коммуникативному критерию на констатирующем и контрольном этапах, % (ЭГ и КГ по 105 чел.)

| Группа | Этап           | Уровни  |         |        |
|--------|----------------|---------|---------|--------|
|        |                | Высокий | Средний | Низкий |
| ЭГ     | Констатирующий | 20,0 %  | 45,7 %  | 34,3 % |
| ЭГ     | Контрольный    | 42,5 %  | 44,9 %  | 12,6 % |
| КГ     | Констатирующий | 18,1 %  | 49,5 %  | 32,4 % |
| КГ     | Контрольный    | 24,6 %  | 52,5 %  | 22,9 % |

Прирост по коммуникативному критерию в экспериментальной группе составил 22,5 п. п. по высокому уровню; это наименьший из пяти критериев (для

сравнения: мотивационный 25,3 п. п., деятельностный 24,6 п. п.). Изменения затронули прежде всего умение слушать и принимать позицию другого, готовность к диалогу и способность к аргументированному высказыванию.

Распределение подростков обеих групп по уровням сформированности коммуникативных умений представлено на рисунке 4.

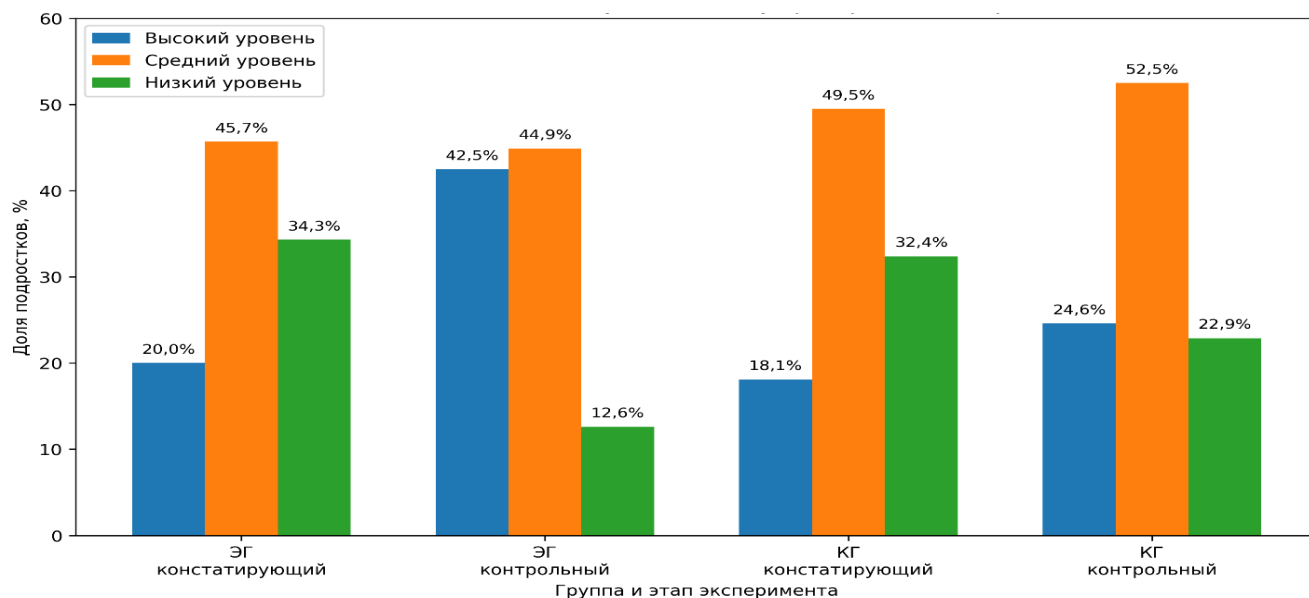


Рисунок 4. Динамика показателей по коммуникативному критерию в экспериментальной и контрольной группах по данным таблицы 12, %

В экспериментальной группе доля подростков с высоким уровнем коммуникативных умений увеличилась с 20,0 % до 42,5 %, то есть на 22,5 процентного пункта; доля с низким уровнем снизилась с 34,3 % до 12,6 %, то есть на 21,7 пункта. В контрольной группе высокий уровень вырос с 18,1 % до 24,6 %, низкий снизился с 32,4 % до 22,9 %, а основная часть подростков осталась на среднем уровне, доля которого поднялась с 49,5 % до 52,5 %; иначе говоря, в контрольной группе перераспределение идёт внутри среднего уровня, в экспериментальной – из низкого в высокий.

Деятельностный критерий (таблица 3) измерялся картой педагогического наблюдения за социальной активностью подростка (приложение Д) и фиксировал включённость в коллективные дела, проекты, конкурсы и поручения, готовность отвечать за результат. На констатирующем этапе высокий уровень показали 17,1 % подростков экспериментальной группы, низкий – 34,3 % (таблица 13). Преобладала

исполнительская позиция, при которой подросток участвует в мероприятии, но не инициирует его, уклоняется от ответственных поручений, нуждается в постоянном контроле педагога. На формирующем этапе этот компонент развивался через проектные задания, социальные акции, коллективные творческие дела и волонтерские инициативы, предусмотренные модулями программы «Развитие социального опыта»; подростки сами выбирали посильные поручения, распределяли роли в малых группах, планировали этапы работы и представляли результат. К контрольному этапу доля высокого уровня в экспериментальной группе выросла до 41,7 %, доля низкого снизилась до 12,5 %. Изменение проявилось не только в специально организованных ситуациях; подростки чаще доводили начатое до конца и брали на себя организационные функции в повседневной жизни объединения.

Таблица 13 – Динамика показателей по деятельностному критерию на констатирующем и контрольном этапах, % (ЭГ и КГ по 105 чел.)

| Группы | Этапы          | Уровни  |         |        |
|--------|----------------|---------|---------|--------|
|        |                | Высокий | Средний | Низкий |
| ЭГ     | Констатирующий | 17,1 %  | 48,6 %  | 34,3 % |
| ЭГ     | Контрольный    | 41,7 %  | 45,8 %  | 12,5 % |
| КГ     | Констатирующий | 16,2 %  | 49,5 %  | 34,3 % |
| КГ     | Контрольный    | 23,6 %  | 53,5 %  | 22,9 % |

Прирост по деятельностному критерию в экспериментальной группе составил 24,6 п. п. по высокому уровню и сопоставим с поведенческим (24,5 п. п.) и уступает только мотивационному (25,3 п. п.). Объяснение видится в характере включения. Подросток получил возможность влиять на содержание и организацию дела, а не только участвовать в готовом, и право выбора поручения и ответственность за результат и формируют самостоятельность.

Для более наглядного представления выявленных изменений распределение обучающихся по уровням сформированности деятельностного критерия представлено на рисунке 5.

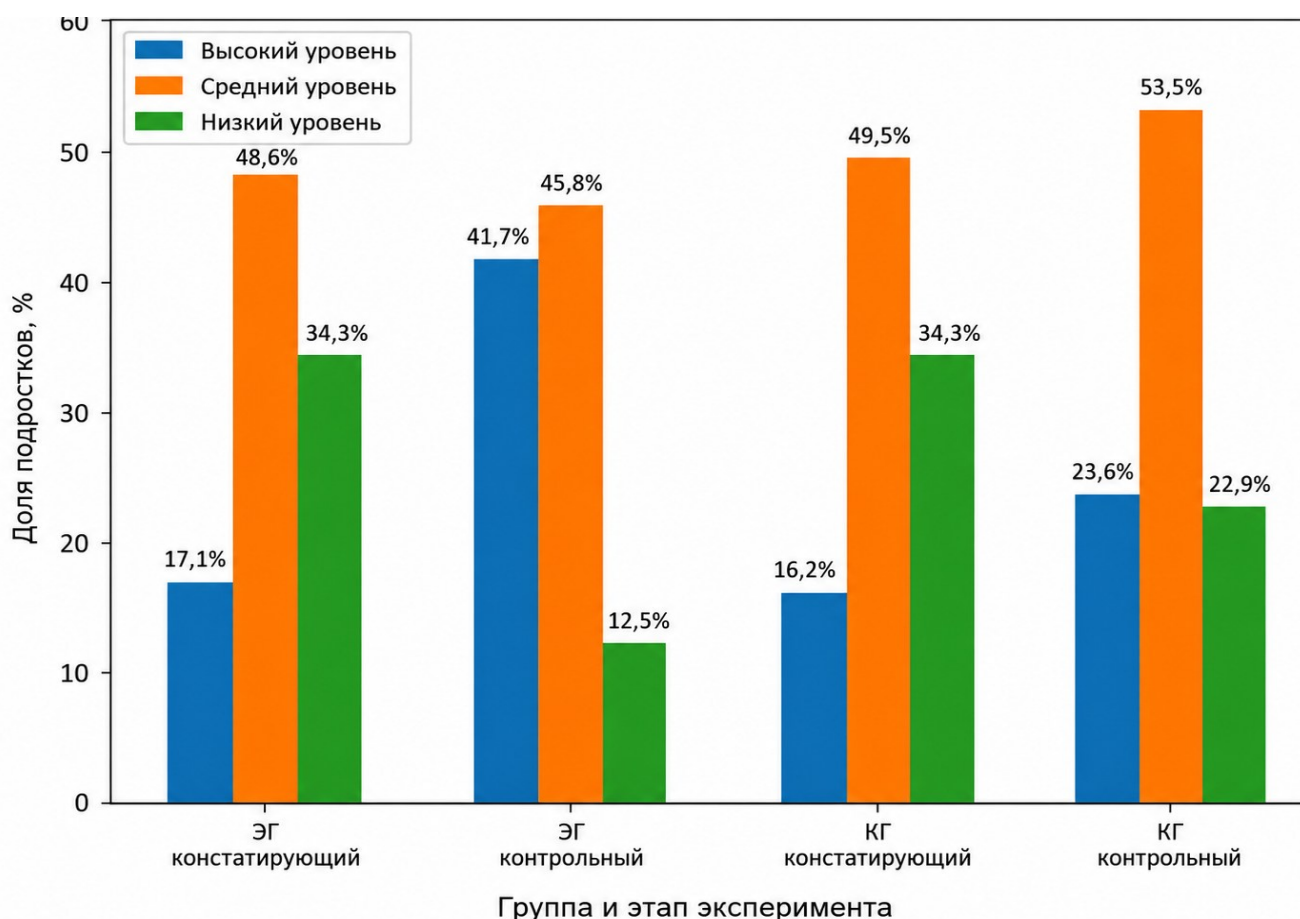


Рисунок 5. Динамика показателей по деятельностному критерию.

Как видно из рисунка, по деятельностному критерию в экспериментальной группе наблюдается выраженная положительная динамика: доля подростков с высоким уровнем увеличилась с 17,1 % на констатирующем этапе до 41,7 % на контрольном этапе. Значительно снизилась доля обучающихся с низким уровнем – с 34,3 % до 12,5 %, что свидетельствует о повышении практической включенности подростков в социально значимую деятельность. Отмечаются определенные положительные изменения и в контрольной группе: доля подростков с высоким уровнем увеличилась с 16,2 % до 23,6 %, а доля обучающихся с низким уровнем снизилась с 34,3 % до 22,9 %, основная часть подростков контрольной группы по-прежнему остается на среднем уровне, который увеличился с 49,5 % до 53,5 %. Данные позволяют сделать вывод о том, что реализация педагогической модели способствовала развитию деятельностной активности подростков экспериментальной группы.

Рефлексивный критерий характеризовал способность подростков к самоанализу, осмыслению собственного поведения, оценке своих поступков и отношений с другими людьми, готовности к самокоррекции, пониманию личных достижений и затруднений. На констатирующем этапе высокий уровень рефлексивных умений имели 16,2 % подростков экспериментальной группы, низкий – 36,2 % (таблица 14). Это самый слабый исходный показатель из пяти критериев. Подростки затруднялись объяснить причины собственных поступков, переносили ответственность за неудачу на обстоятельства или других участников, не могли оценить свой вклад в общее дело; у части обучающихся самооценка по методике Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан (приложение Е) оказалась завышенной или заниженной, что осложняло взаимодействие с педагогами и сверстниками. На формирующем этапе после каждого задания, дискуссии или проекта проводилось обсуждение по фиксированному кругу вопросов: чему я научился, что получилось, какую роль выполнял, что вызвало трудности, чем помог группе. Использовались рефлексивная анкета «Я в коллективе» (приложение Ж), самооценочные листы и дневники наблюдений. Результаты контрольного этапа показывают, что в экспериментальной группе увеличилось число подростков, способных анализировать собственные действия и оценивать их последствия для себя и других. Подростки стали более осознанно относиться к своему поведению в коллективе, проявляли готовность к изменению позиции, чаще признавали собственные ошибки, могли назвать свои сильные стороны и зоны роста, что способствовало развитию способности соотносить личные интересы с интересами группы. Динамика показателей по рефлексивному критерию представлена в таблице 14.

Таблица 14 – Динамика показателей по рефлексивному критерию

| Группы | Этапы          | Уровни  |         |        |
|--------|----------------|---------|---------|--------|
|        |                | Высокий | Средний | Низкий |
| ЭГ     | Констатирующий | 16,2 %  | 47,6 %  | 36,2 % |
| ЭГ     | Контрольный    | 39,2 %  | 47,2 %  | 13,6 % |
| КГ     | Констатирующий | 15,2 %  | 49,5 %  | 35,3 % |
| КГ     | Контрольный    | 23,6 %  | 51,5 %  | 24,9 % |

Как свидетельствуют полученные результаты, развитие рефлексивного критерия стало одним из значимых результатов опытно-экспериментальной работы. Констатируем повышение осознанности поведения подростков, развитие способности анализировать собственный социальный опыт и корректировать способы взаимодействия с окружающими, формирование более адекватной самооценки. Для более наглядного представления динамики показателей по рефлексивному критерию в экспериментальной и контрольной группах результаты констатирующего и контрольного этапов представлены на рисунке 6.

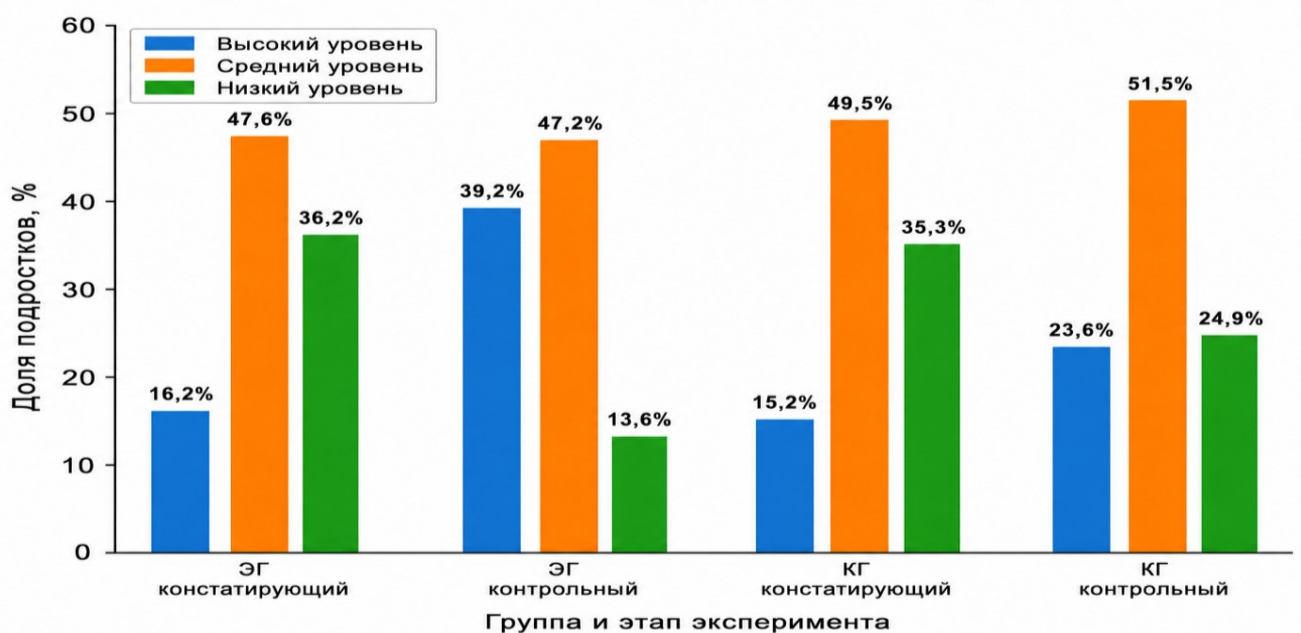


Рисунок 6. Динамика показателей по рефлексивному критерию

По рефлексивному критерию в экспериментальной группе наблюдается выраженная положительная динамика: увеличилась доля подростков с высоким уровнем с 16,2 % на констатирующем этапе до 39,2 % на контрольном этапе; существенно снизилась доля обучающихся с низким уровнем – с 36,2 % до 13,6 %, что свидетельствует о развитии у подростков способности к самоанализу, оценке результатов своей деятельности и осмыслению собственного поведения. Положительные изменения отмечаются также и в контрольной группе. Так, доля подростков с высоким уровнем по рефлексивному критерию увеличилась с 15,2 % до 23,6 %, а доля обучающихся с низким уровнем снизилась с 35,3 % до 24,9 %. В контрольной группе по-прежнему преобладает средний уровень, который увеличился с 49,5 % до 51,5 %. Таким образом, полученные результаты позволяют

сделать вывод о том, что реализация педагогической модели оказала заметное влияние на развитие рефлексивных умений подростков экспериментальной группы.

Поведенческий критерий (таблица 3) диагностировался методикой диагностики уровня школьной тревожности Филлипса (приложение 3), методикой оценки агрессивности Басса – Дарки (приложение И) и тестом на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера (приложение К). На констатирующем этапе высокий уровень по нему показали 18,1 % подростков экспериментальной группы, низкий – 35,2 % (таблица 15). У части обучающихся фиксировались повышенная тревожность, импульсивность, недостаточный самоконтроль в общении и склонность к конфликтным реакциям: резкость в групповом взаимодействии, болезненная реакция на замечание, неготовность принять критику. На формирующем этапе работа шла через обсуждение норм взаимодействия, проигрывание проблемных ситуаций, упражнения на принятие позиции другого и поиск согласованного решения; они составили содержание занятий второго модуля «Социальная адаптация личности» (приложение М). К контрольному этапу доля высокого уровня в экспериментальной группе выросла до 42,6 %, а доля низкого снизилась до 13,6 %, и педагоги баз исследования отмечали снижение числа острых межличностных столкновений и рост ситуаций взаимопомощи.

Таблица 15 – Динамика показателей по поведенческому критерию на констатирующем и контрольном этапах, % (ЭГ и КГ по 105 чел.)

| Группы | Этапы          | Уровни  |         |        |
|--------|----------------|---------|---------|--------|
|        |                | Высокий | Средний | Низкий |
| ЭГ     | Констатирующий | 18,1 %  | 46,7 %  | 35,2 % |
| ЭГ     | Контрольный    | 42,6 %  | 43,8 %  | 13,6 % |
| КГ     | Констатирующий | 17,1 %  | 48,6 %  | 34,3 % |
| КГ     | Контрольный    | 26,9 %  | 50,5 %  | 22,6 % |

Сдвиг по поведенческому критерию в экспериментальной группе составил 24,5 п. п. по высокому уровню и 21,6 п. п. по низкому. Важно, что изменение здесь затронуло не декларируемые установки, а наблюдаемое поведение, поскольку методики Филлипса, Басса – Дарки и Снайдера фиксируют реакции подростка, а не его мнение о себе. Особенно значимыми стали снижение конфликтности,

повышение способности к самоконтролю, развитие эмоциональной устойчивости. С целью визуального представления динамика по поведенческому критерию представлена на рисунке 7.

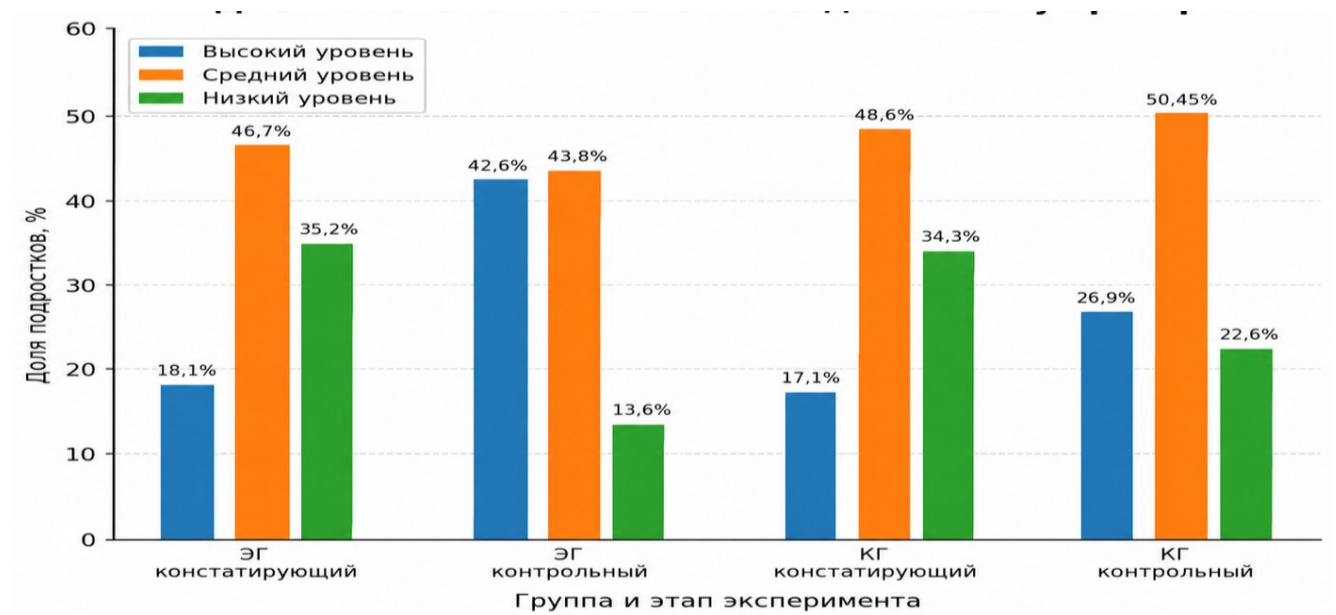


Рисунок 7. Динамика показателей по поведенческому критерию

Как видно из рисунка, по поведенческому критерию в экспериментальной группе наблюдается выраженная положительная динамика: доля подростков с высоким уровнем увеличилась с 18,1 % на констатирующем этапе до 42,6 % на контрольном этапе, существенно снизилась доля обучающихся с низким уровнем – с 35,2 % до 13,6 %, что свидетельствует о положительных изменениях в поведении подростков, развитии самоконтроля, повышении готовности к конструктивному взаимодействию, снижении конфликтности. В контрольной группе также отмечаются положительные изменения, однако они выражены менее значительно. Доля подростков с высоким уровнем увеличилась с 17,1 % до 26,9 %, а доля обучающихся с низким уровнем снизилась с 34,3 % до 22,6 %, продолжает преобладать средний уровень, который увеличился с 48,6 % до 50,5 %. Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что реализация педагогической модели оказала заметное влияние на развитие поведенческой сферы подростков экспериментальной группы.

Количественные данные, полученные на контрольном этапе, были дополнены качественным анализом изменений, зафиксированных в ходе

педагогического наблюдения, бесед с подростками, анализа продуктов деятельности. Наблюдение и беседы дали три группы изменений. Первое касается позиции: если на начальном этапе значительная часть подростков экспериментальной группы держалась роли наблюдателя или исполнителя, то к контрольному этапу они предлагали идеи, брали ответственность за отдельные этапы коллективной работы, участвовали в распределении обязанностей; количественно это те же 41,7 % высокого уровня по деятельностному критерию против 17,1 % на старте (таблица 13). Второе относится к характеру общения: подростки чаще обращались друг к другу за советом, совместно искали решение, реже прибегали к резким оценочным суждениям, а по коммуникативному критерию высокий уровень поднялся с 20,0 % до 42,5 % (таблица 12). Третье затрагивает основание выбора: в проблемных ситуациях подростки чаще ориентировались на интересы группы и нормы справедливости, а не только на личное удобство, что проявлялось при распределении ролей и принятии решений в условиях ограниченного времени. Изменилось и отношение к результату собственной деятельности; росла готовность обсуждать ошибки и искать способы их преодоления, что согласуется с приростом по рефлексивному критерию с 16,2 % до 39,2 % (таблица 14).

Отдельно следует сказать об эмоционально-психологическом климате экспериментальной группы. По данным опросника Басса – Дарки и теста М. Снайдера доля подростков с низким уровнем поведенческого критерия сократилась с 35,2 % до 13,6 % (таблица 15); в наблюдении это выражалось в более спокойной реакции на замечание, готовности воспринимать критику и в росте взаимной поддержки.

Наиболее восприимчивой к педагогическому воздействию оказалась группа со средним исходным уровнем, самая многочисленная на констатирующем этапе: 50 подростков из 105 в экспериментальной группе (таблица 17). К контрольному этапу их число составило 48 при росте высокого уровня с 19 до 45 человек, то есть основной приток в верхнюю группу шёл именно отсюда. У подростков с низким уровнем изменения также фиксировались, но шли медленнее: их число сократилось

с 36 до 12 человек, и части из них требовалось более длительное сопровождение. У подростков с высоким уровнем происходило закрепление уже сложившейся социальной активности, готовности помогать другим и лидерской позиции.

Сравнение результатов контрольного этапа в экспериментальной и контрольной группах позволяет сделать вывод, что традиционная организация деятельности в системе дополнительного образования сама по себе обладает определенным социализирующим потенциалом, однако без специально выстроенной педагогической модели данный потенциал реализуется не в полной мере. Изменения в контрольной группе были менее значительными и чаще проявлялись на уровне отдельных показателей, тогда как в экспериментальной группе динамика имела комплексный характер и охватывала мотивационную, коммуникативную, деятельностьную, рефлексивную и поведенческую сферы развития личности обучающихся подросткового возраста.

Таким образом, анализ результатов контрольного этапа позволил установить, что эффективность педагогической модели социализации обучающихся подросткового возраста обеспечивалась совокупностью взаимосвязанных факторов: создание социально развивающей образовательной среды учреждения дополнительного образования, которая обеспечивала подросткам возможность включаться в разнообразные виды деятельности, пробовать себя в разных социальных ролях, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, получать опыт коллективного принятия решений и ответственности за результат; поэтапное педагогическое сопровождение социализации подростков – движение от диагностики и адаптации – к деятельностиному включению, – развитию социального опыта и рефлексии достигнутых результатов, что позволило сделать процесс социализации целенаправленным, последовательным и педагогически управляемым; деятельностьное включение подростков в социально значимые практики, проекты, коллективные творческие дела, мероприятия, акции, волонтерскую деятельность, которые способствовали развитию самостоятельности, ответственности, готовности к сотрудничеству и инициативности; развитие коммуникативной культуры подростков –

использование тренингов общения, дискуссий, ролевых игр и упражнений на активное слушание, аргументацию, принятие позиции другого человека, способствовавшие формированию навыков конструктивного взаимодействия; рефлексивное сопровождение деятельности – обсуждение результатов, самооценка, анализ трудностей и достижений, способствовавшие осознанию собственного социального опыта, анализу личностных изменений и определению направления дальнейшего развития; формирование эмоционально безопасной атмосферы, основанной на уважении, поддержке, сотрудничестве и принятии личности подростка, что способствовало повышению эмоциональной устойчивости, снижению тревожности, конфликтности, агрессивных реакций.

С целью подтверждения достоверности выявленных различий между результатами констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы был использован критерий согласия  $\chi^2$  Пирсона, который позволяет определить, являются ли различия в распределении обучающихся по уровням социализированности статистически значимыми либо могут быть объяснены случайными колебаниями.

Проверка проводилась по высокому, среднему и низкому уровням социализированности подростков. В качестве нулевой гипотезы принималось положение о том, что различия между результатами констатирующего и контрольного этапов статистически незначимы. Альтернативная гипотеза предполагала наличие статистически значимых различий, обусловленных реализацией педагогической модели социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования.

Для расчета использовалась формула критерия  $\chi^2$  Пирсона:

$\chi^2 = \sum ((O - E)^2 / E)$ , где  $O$  – эмпирически наблюдаемая частота;  $E$  – теоретически ожидаемая частота;  $\sum$  – сумма по всем сравниваемым категориям. При числе степеней свободы  $df = 2$  и уровне значимости  $p \leq 0,05$  критическое значение критерия  $\chi^2$  составляет 5,991. Если эмпирическое значение  $\chi^2$  превышает критическое, различия признаются статистически значимыми.

Таблица 16 – Результаты проверки достоверности различий по критерию  $\chi^2$  Пирсона

| Сравниваемые показатели                | $\chi^2_{\text{эмп.}}$ | $\chi^2_{\text{кр. при df = 2; } p \leq 0,05}$ | Вывод                                                        |
|----------------------------------------|------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| ЭГ и КГ на констатирующем этапе        | 0,04                   | 5,991                                          | Различия статистически незначимы; группы исходно сопоставимы |
| ЭГ: констатирующий и контрольный этапы | 22,60                  | 5,991                                          | Различия статистически значимы                               |
| КГ: констатирующий и контрольный этапы | 4,55                   | 5,991                                          | Различия статистически незначимы                             |
| ЭГ и КГ на контрольном этапе           | 9,16                   | 5,991                                          | Различия статистически значимы                               |

Полученные данные показывают, что на констатирующем этапе экспериментальная и контрольная группы не имели статистически значимых различий по уровню социализированности подростков ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 0,04 < \chi^2_{\text{кр.}} = 5,991$ ), что подтверждает их исходную сопоставимость и корректность последующего сравнения результатов. В экспериментальной группе различия между констатирующим и контрольным этапами оказались статистически значимыми ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 22,60 > \chi^2_{\text{кр.}} = 5,991$ ), что свидетельствует о достоверности положительной динамики. В контрольной группе значение критерия  $\chi^2_{\text{эмп.}} = 4,55$  не превышает критического значения, следовательно, выявленные изменения не достигают уровня статистической значимости и могут быть объяснены естественным развитием подростков, общим влиянием образовательной среды и участием в отдельных мероприятиях.

С целью проверки достоверности динамики в экспериментальной группе были использованы абсолютные показатели распределения подростков по уровням социализированности на констатирующем и контрольном этапах. Данные представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Распределение подростков экспериментальной группы по уровням социализированности на констатирующем и контрольном этапах

| Этап           | Уровни  |         |        |       |
|----------------|---------|---------|--------|-------|
|                | высокий | средний | низкий | Всего |
| Констатирующий | 19      | 50      | 36     | 105   |

|             |    |    |    |     |
|-------------|----|----|----|-----|
| Контрольный | 45 | 48 | 12 | 105 |
| Всего       | 64 | 98 | 48 | 210 |

Расчет критерия  $\chi^2$  Пирсона показал:  $\chi^2_{\text{эмп.}} = 22,60$ . Полученное значение  $\chi^2_{\text{эмп.}} = 22,60$  превышает критическое значение  $\chi^2_{\text{кр.}} = 5,991$  при  $df = 2$  и  $p \leq 0,05$ , следовательно, различия между результатами констатирующего и контрольного этапов в экспериментальной группе являются статистически значимыми, что означает, что выявленная положительная динамика уровня социализированности подростков не является случайной, а может быть связана с реализацией разработанной педагогической модели социализации подростков в системе дополнительного образования. Полученные эмпирические данные позволяют утверждать, что положительная динамика в экспериментальной группе обусловлена не случайными факторами, а целенаправленным педагогическим воздействием и эффективность модели проявилась в увеличении числа подростков с высоким уровнем социализированности, снижении доли обучающихся с низким уровнем, а также в комплексных изменениях по мотивационному, коммуникативному, деятельностному, рефлексивному и поведенческому критериям.

Итоговые результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают, что разработанная педагогическая модель социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования является эффективной и ее реализация обеспечила положительную динамику по всем выделенным критериям социализированности. Наиболее существенные изменения проявились в повышении мотивации подростков к социально значимой деятельности, развитии коммуникативных умений, росте самостоятельности и ответственности, формировании способности к самоанализу, снижении конфликтности и повышении эмоциональной устойчивости.

Таким образом, результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод о достижении цели исследования и подтверждении выдвинутой гипотезы. Социализация подростков в системе дополнительного образования становится более результативной при условии реализации

педагогической модели, развертывающейся в четыре этапа – диагностико-ориентационный, адаптационно-включающий, деятельностно-развивающий и рефлексивно-результативный – и обеспечивающей целенаправленное развитие мотивационной, коммуникативной, деятельностной, рефлексивной и поведенческой сфер личности подростка. Полученные данные подтверждают и более общее положение, согласно которому социализирующий потенциал дополнительного образования реализуется не автоматически. В контрольной группе, работавшей в традиционном режиме на тех же базах, сдвиг не достиг уровня статистической значимости ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 4,55 < \chi^2_{\text{кр.}} = 5,991$ ), тогда как в экспериментальной он значим ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 22,60$ ); разницу создаёт организованное педагогическое сопровождение, а не сам факт участия подростка в объединении дополнительного образования.

### **Выводы по второй главе**

Вторая глава содержит экспериментальную проверку педагогической модели социализации обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования.

Опытно-экспериментальная работа развёрнута на базе пяти учреждений дополнительного образования: ГБНОУ «Республиканский комплекс общего и дополнительного образования “Квант”», ГБУДО «Республиканский детско-юношеский центр», МБОУ ДО «Центр детского творчества» г. Грозного, МБУ ДО «Центр физического воспитания, спорта и туризма» г. Грозного и МБУ ДО «Центр развития детского (юношеского) технического творчества» г. Грозного. Участие приняли 210 подростков, разделённых на две равные группы по 105 человек (таблица 2), и экспериментальная группа была включена в формирующую работу по программе «Развитие социального опыта», контрольная продолжала заниматься в традиционном режиме. Определены четыре этапа работы, пять критериев социализированности с закреплёнными за ними десятью методиками (таблица 3, приложения А–К) и семь педагогических условий (таблица 4).

Констатирующий этап дал преобладание среднего и низкого уровней по всем пяти критериям. Высокий уровень показали от 32 подростков из 210 по рефлексивному критерию (15,2 %) до 39 по коммуникативному (18,6 %); низкий

уровень имели от 79 человек (37,6 %) до 87 по деятельностному критерию (41,4 %). Данные приведены в таблицах 5–9. За этими долями стоят вполне конкретные затруднения: ситуативная мотивация участия, исполнительская позиция вместо инициативы, неумение выслушать собеседника, перенос ответственности за неудачу на внешние обстоятельства, повышенная тревожность и слабый самоконтроль в общении. Это и определило содержание формирующей работы.

Формирующий этап реализовал семь педагогических условий, раскрытых в таблице 4: систематичность и поэтапность организации процесса, создание социально развивающей образовательной среды, включение подростков в разнообразные виды деятельности, развитие субъектной позиции подростка, организацию рефлексивного сопровождения, взаимодействие учреждения дополнительного образования с семьёй, школой и социокультурной средой, учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Работа велась по программе «Развитие социального опыта»; её модули «Подросток и среда» и «Социальная адаптация личности» приведены в приложениях Л и М. Формы работы: тренинги общения, групповые задания, коллективные творческие дела, социальные проекты, дискуссии, игровые упражнения, волонтёрские акции, рефлексивные беседы. Их назначение – перевести подростка от ситуативного участия, вызванного просьбой педагога или примером сверстников, к устойчивой и осознанной деятельности.

Контрольный этап дал положительную динамику по всем пяти критериям экспериментальной группы; прирост высокого уровня составил от 22,5 процентного пункта по коммуникативному критерию до 25,3 по мотивационному (таблицы 11–15). Общий уровень социализированности в экспериментальной группе вырос с 18,1 % до 42,9 %, в контрольной – с 17,1 % до 24,5 % (таблица 10). Различия внутри экспериментальной группы статистически значимы ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 22,60$  при  $\chi^2_{\text{кр.}} = 5,991$ ,  $df = 2$ ,  $p \leq 0,05$ ), внутри контрольной – не значимы ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 4,55$ ). Это и отделяет результат педагогической работы от естественного взросления подростков. В экспериментальной группе динамика оказалась более значительной, что позволяет связать полученные результаты с целенаправленной

реализацией педагогической модели социализации подростков в системе дополнительного образования.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность разработанной педагогической модели социализации обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования, что позволило сделать вывод о том, что дополнительное образование, при условии целенаправленного педагогического сопровождения, создания социально развивающей среды, включения подростков в социально значимую деятельность и организации рефлексии социального опыта, выступает эффективным пространством позитивной социализации обучающихся подросткового возраста.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении диссертации обобщены теоретические и практические результаты исследования, подтверждающие выдвинутую рабочую гипотезу, и определены перспективы дальнейшего исследования:

1. На основе анализа научных источников по исследуемой проблеме было установлено, что социализация обучающихся подросткового возраста представляет собой сложный, многофакторный и педагогически управляемый процесс, направленный на усвоение подростками социальных норм, ценностей, образцов поведения, способов взаимодействия, освоение социальных ролей, развитие субъектной позиции, самосознания, ответственности и самостоятельности. Уточнено содержание понятия «социализация обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования», под которым понимается специально организованный педагогический процесс включения подростков в творческую, коммуникативную, проектную, исследовательскую, спортивную, волонтерскую и общественно полезную деятельность, обеспечивающий усвоение социальных норм и ценностей, развитие опыта взаимодействия, ответственности, самостоятельности, самореализации и готовности к конструктивному участию в жизни общества.

2. Дополнительное образование обладает социализирующим потенциалом благодаря семи особенностям: добровольности участия, вариативности содержания, возможности выбора индивидуальной образовательной траектории, практической направленности, событийности, ориентации на интересы и способности подростка, развитию детско-взрослого сотрудничества. Историко-педагогический анализ, проведённый в параграфе 1.2, показывает преемственность этих черт, которые складывались в традициях внешкольного образования, описанных Е. Н. Медынским [161] и М. Б. Коваль [122], в практике детских клубов и объединений, в трудовых, творческих и общественно полезных формах работы. На каждом этапе развития отечественной системы образования внешкольная и дополнительная работа расширяла образовательные возможности детей, организовывала содержательный досуг, развивала интересы, коммуникативные

умения, социальную активность и ответственность; современное состояние системы, описанное С. Г. Косарецким [128], эти функции сохраняет, но требует научно обоснованного педагогического сопровождения, без которого потенциал реализуется стихийно.

3. На основе теоретического анализа была разработана педагогическая модель социализации обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования, включающая целевой, методологический, содержательно-технологический, критериально-диагностический и результативный блоки. Целевой блок отражает направленность педагогической работы на развитие социальной активности, коммуникативной культуры, ответственности, самостоятельности, рефлексивности и поведенческой устойчивости подростков. Методологический блок опирается на системный, деятельностный, культурологический, интегративный и аксиологический подходы. Содержательно-технологический блок включает формы, методы, средства и этапы организации социализирующей деятельности. Критериально-диагностический блок содержит критерии, показатели и уровни социализированности подростков, а результативный блок отражает ожидаемый результат – повышение уровня социализированности обучающихся. В качестве основных критериев социализированности обучающихся подросткового возраста были выделены мотивационный, коммуникативный, деятельностный, рефлексивный и поведенческий критерии.

4. Определен диагностический комплекс, который позволил отслеживать динамику социализации обучающихся подросткового возраста средствами дополнительного образования, включающий авторскую анкету «Мотивация участия подростков в деятельности учреждения дополнительного образования», методику изучения мотивации участия в общественно полезной деятельности, методику диагностики коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Синявского и Б. А. Федоришина, методику диагностики стиля взаимодействия субъектов образовательного процесса, карту педагогического наблюдения за социальной активностью подростка, методику изучения

самооценки личности Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, рефлексивную анкету «Я в коллективе», методику диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, методику оценки агрессивности Басса – Дарки и тест самоконтроля в общении М. Снайдера.

5. Проведена опытно-экспериментальная работа, доказывающая эффективность педагогической модели социализации обучающихся подросткового возраста в системе дополнительного образования. На констатирующем этапе исследования была проведена диагностика исходного уровня социализированности подростков по выделенным критериям. Констатирующий этап показал преобладание среднего и низкого уровней; высокий уровень имели от 32 до 39 подростков из 210 в зависимости от критерия (таблицы 5–9). Формирующий этап реализовал программу «Развитие социального опыта», построенную на поэтапном включении подростков в социально значимую деятельность: развитие коммуникативных умений, освоение социальных ролей, формирование ответственности, инициативности, самостоятельности и способности к рефлексии. Использовались тренинги общения, групповые задания, коллективные творческие дела, социальные проекты, дискуссии, игровые упражнения, волонтерские акции, рефлексивные беседы, ситуации выбора и поручения; конкретное содержание занятий приведено в приложениях Л и М. Контрольный этап выявил положительную динамику в экспериментальной группе по всем пяти критериям. По мотивационному критерию доля подростков с высоким уровнем выросла с 19,0 % до 44,3 %, а доля подростков с низким уровнем снизилась с 34,3 % до 11,8 % (таблица 11). По коммуникативному критерию в экспериментальной группе доля подростков с высоким уровнем увеличилась с 20,0 % до 42,5 %, а доля подростков с низким уровнем снизилась с 34,3 % до 12,6 %. По деятельностному критерию в экспериментальной группе доля подростков с высоким уровнем увеличилась с 17,1 % до 41,7 %, а доля обучающихся с низким уровнем снизилась с 34,3 % до 12,5 %. По рефлексивному критерию в экспериментальной группе доля подростков с высоким уровнем увеличилась с 16,2 % до 39,2 %, а доля подростков с низким уровнем снизилась с 36,2 % до 13,6 %. По

поведенческому критерию в экспериментальной группе доля подростков с высоким уровнем увеличилась с 18,1 % до 42,6 %, а доля обучающихся с низким уровнем снизилась с 35,2 % до 13,6 %. В контрольной группе также были зафиксированы определенные положительные изменения, однако они оказались менее выраженными, что позволяет утверждать, что естественное участие подростков в образовательной и внеурочной деятельности само по себе способствует некоторым изменениям в уровне социализированности, но не обеспечивает такой устойчивой и комплексной динамики, как целенаправленная реализация педагогической модели в системе дополнительного образования. С целью подтверждения достоверности выявленных различий между результатами констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы был использован критерий согласия  $\chi^2$  Пирсона, который показал:  $\chi^2_{\text{эмп.}} = 22,60$ . Полученное значение  $\chi^2_{\text{эмп.}} = 22,60$  превышает критическое значение  $\chi^2_{\text{кр.}} = 5,991$  при  $df = 2$  и  $p \leq 0,05$ , следовательно, различия между результатами констатирующего и контрольного этапов в экспериментальной группе являются статистически значимыми, что означает, что выявленная положительная динамика уровня социализированности подростков не является случайной, а может быть связана с реализацией разработанной педагогической модели социализации подростков в системе дополнительного образования. Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили выдвинутую гипотезу исследования.

Вместе с тем проведенное исследование не исчерпывает всей полноты рассматриваемой проблемы. Перспективными направлениями дальнейшей научной работы могут стать: разработка технологий цифрового сопровождения социализации подростков в системе дополнительного образования; изучение влияния различных направленностей дополнительного образования на социальное становление обучающихся; исследование механизмов взаимодействия семьи, школы, учреждения дополнительного образования и социальных партнеров; разработка программ профилактики негативной социализации подростков

средствами дополнительного образования; изучение особенностей социализации подростков в условиях полиэтнической и поликультурной образовательной среды.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Азыркин, П. Д. Внешкольная среда дополнительного образования: как кружки и секции отличаются от школы / П. Д. Азыркин // Мир психологии. – 2025. – № 3 (122). – С. 211–232. – DOI 10.51944/20738528\_2025\_3\_211.
2. Алиханова, Р. А. Трансформации в системе духовно-нравственного воспитания в условиях цифрового общества / Р. А. Алиханова // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. – 2024. – № 3 (47). – С. 62–72. – DOI 10.54351/25876074-2024-3-47-62.
3. Алишера, Ч. Б. Роль семьи в процессе социализации подростков / Ч. Б. Алишера // Национальная Ассоциация Ученых. – 2022. – № 79-1. – С. 10 – 13.
4. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996. – 496 с.
5. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1980. – 230 с.
6. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
7. Андреева, Г. М. Основные направления воздействия общения на совместную деятельность / Г. М. Андреева, Я. Яноушек // Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 17–33.
8. Андреевкова, Н. В. Проблемы социализации личности / Н. В. Андреевкова // Социальные исследования. – М. : Наука, 1970. – Вып. 3. – С. 38–52.
9. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.

10. Арсалиев, Ш. М.-Х. Методология современной этнопедагогике: теоретический анализ и практическое применение / Ш. М.-Х. Арсалиев // Вестник образования. – 2015. – № 4. – С. 10–18.
11. Артамонова, С. Г. Формирование профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7. – Орел, 2024. – 158 с.
12. Асмолов, А. Г. Антропологический поворот: культурные практики содействия развитию сложности Человека / А. Г. Асмолов, П. Д. Рабинович, К. Е. Заведенский // Интеграция образования. – 2023. – Т. 27, № 4. – С. 591–610.
13. Асмолов, А. Г. Совместная эволюция сообществ и их лидеров: восхождение к человекоцентричности / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов // Вопросы психологии. – 2024. – Т. 70, № 5. – С. 3–15.
14. Асоян, А. О. Дополнительное образование в школе как способ самоопределения школьников в рамках национального проекта «Образование» / А. О. Асоян, А. В. Обрезкова // Педагогические технологии. – 2022. – № 4. – С. 36 – 40. – DOI 10.52422/2782-635X-2022-4-36.
15. Афанасьев, В. В. Особенности позитивной социализации детей в условиях интеграции общего и дополнительного образования мегаполиса / В. В. Афанасьев, Д. А. Потапов // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2025. – Т. 8, № 1. – С. 20–33. – EDN JFYUVN.
16. Афанасьев, В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
17. Ахмедова, Э. И. Организация этнокультурного воспитания учащихся начальной школы в учреждении дополнительного образования как педагогическая проблема / Э. И. Ахмедова, И. Д. Рудинский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1, № 1 (89). – С. 111–124.
18. Ахметшина, И. А. История становления и развития дополнительного образования детей в России / И. А. Ахметшина, М. Б. Земш // Педагогика и методика дополнительного образования детей : учеб. пособие / И. А. Ахметшина, М. Б. Земш, А. А. Лосева. – Орехово-Зуево : ГГТУ, 2019. – С. 9–32.

19. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 558 с.
20. Базарон, П. А. Формирование исполнительской культуры обучающихся в учреждениях дополнительного хореографического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7. – Екатеринбург, 2023. – 26 с.
21. Базилевская, О. В. Феномен наставничества в профессионально-личностном развитии педагога дополнительного образования // Ценности и смыслы. – 2024. – № 5 (93). – С. 95–105.
22. Байбородова, Л. В. Детско-взрослые объединения как социально-педагогическое средство развития сельской территории / Л. В. Байбородова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 4 (74). – С. 7–14.
23. Басов, А. В. Социально-психологические аспекты личностного развития подростка в образовательной среде допучреждения // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15, № 6-1. – С. 355–371.
24. Батчаева, Х. Х.-М. Традиционная педагогическая культура карачаевского народа : монография. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2002. – 165 с.
25. Баширова, М. А. Современная школа и дополнительное образование / М. А. Баширова, Л. П. Феталиева // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – М. : Парнас, 2023. – С. 121–124.
26. Безуглова, Е. П. Создание условий для успешной социализации личности подростка через включение в систему творческих дел / Е. П. Безуглова // Вестник научных конференций. – 2023. – № 11-1 (99). – С. 15–17.
27. Бельдинова, Е. В. Дополнительное профессиональное образование как фактор развития профессиональной компетентности студентов среднего профессионального образования // Актуальные вопросы экономики и управления : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – М. : Дашков и К, 2022. – С. 51–56.
28. Бердяев, Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ, 2017. – 480 с.

29. Березина, В. А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 24 с.
30. Берталанфи, Л. фон. Общая теория систем: критический обзор / Л. фон Берталанфи // Исследования по общей теории систем : сб. переводов / общ. ред. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М. : Прогресс, 1969. – С. 23–82.
31. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
32. Беспятова, Н. К. Дополнительное образование через призму столетия / Н. К. Беспятова // Педагогический конференциум : сб. науч. тр. – 2024. – № 4. – С. 11–14.
33. Библер, В. С. Нравственность. Культура. Современность. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
34. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. – М. : Политиздат, 1990. – 288 с.
35. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология : учеб. пособие. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
36. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – М. : Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
37. Блауберг, И. В. Проблема целостности и системный подход. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
38. Блауберг, И. В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – М. : Знание, 1969. – 48 с.
39. Блонский, П. П. Педология / П. П. Блонский. – 2-е изд., стер. – М. : Юрайт, 2025. – 315 с.
40. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.
41. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1997. – 352 с.

42. Бондаревская, Е. В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41–66.
43. Бочаров, О. Д. История развития дополнительного образования в России / О. Д. Бочаров // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 3. – С. 47–50. – DOI 10.37882/2223-2982.2025.03.07.
44. Бруднов, А. К. Стратегия развития государственных и муниципальных учреждений дополнительного образования // Воспитание школьников. – 1994. – № 5. – С. 2–5.
45. Бueva, Л. П. Проблемы нравственной культуры и развитие детей России // Государство и подростки: Реальности России. – М., 1995. – С. 46–51.
46. Бueva, Л. П. Человек: деятельность и общение. – М., 1978. – 216 с.
47. Буйлова, Л. Н. Развитие социально-педагогических функций учреждения дополнительного образования детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 20 с.
48. Бычкова, М. Э. Творческое разновозрастное объединение как фактор социализации подростков в системе дополнительного образования // Инновационные научные исследования в современном мире : сб. науч. ст. – Уфа : Вестник науки, 2023. – С. 71–87.
49. Вентцель, К. Н. Идеалы воспитания / К. Н. Вентцель // Антология гуманной педагогики. – М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 2002. – С. 15–30.
50. Вершловский, С. Г. Проблемы гуманизации школьного образования // Гуманизация образования: Теория. Практика. – СПб., 1994. – С. 5–14.
51. Виндельбанд, В. История новой философии : в 2 т. – М. : Терра-Книжный клуб, 2000. – Т. 1. – 480 с.
52. Виноградов, В. Л. Субъектность организации дополнительного образования как детерминанта состояния развивающей среды обучающихся / В. Л. Виноградов, О. В. Шатунова, Ю. Р. Шакурова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 55–58.

53. Волков, И. П. Методы психологии творчества // Психология творчества / под ред. А. Я. Пономарева. – СПб. : Питер, 2005. – С. 120–135.
54. Волкова, Е. Н. Феномены социализации современных подростков: Pro et contra / Е. Н. Волкова // Социальная психология и общество. – 2025. – Т. 16, № 2. – С. 23–42. – DOI 10.17759/sps.2025160203.
55. Вульф, Б. З. Подростки и взрослые: диалектика дистанции // Государство и подростки: реальности России. – М., 1995. – С. 48–53.
56. Вульф, Б. З. Семь парадоксов воспитания. – М. : Новая школа, 1994. – 78 с.
57. Вульф, Б. З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учеб. пособие / Б. З. Вульф, В. Д. Иванов. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.
58. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. – М. : АСТ, 2005. – 671 с.
59. Гальперин, П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие. – М. : Книжный дом «Университет», 2007. – 336 с.
60. Ганина, Т. В. Педагогические взгляды и деятельность К. Д. Ушинского в области внешкольного образования в России // Педагогические кадры современной России : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. – Киров : МЦИТО, 2023. – С. 41–46.
61. Генцаровская, А. В. Психолого-педагогические условия развития коммуникативных способностей личности в подростковом возрасте // Молодежь и образование XXI века : материалы XXIII межвуз. науч.-практ. конф. – Ставрополь : СГПИ, 2025. – С. 737–740.
62. Гилинский, Я. И. Стадии социализации индивида // Человек и общество. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1971. – Вып. 9. – С. 44–45.
63. Гинкевич, И. В. Формирование педагогической компетентности у хореографов в системе дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2021. – 25 с.
64. Голованов, В. П. Современное дополнительное образование детей – территория перспективного и безопасного детства // Вестник Костромского

государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – № 1-2.

65. Голубкова, Ю. Г. Формирование личностно-профессионального имиджа молодых педагогов в системе дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2023. – 235 с.

66. Гуков, Н. Е. Генезис дополнительного профессионального образования как части непрерывного образования: античная эпоха // Глобальный научный потенциал. – 2025. – Т. 1, № 11 (176). – С. 206–210.

67. Гунбина, С. В. Деятельность детских объединений как фактор социализации детей и подростков «группы риска» // Дидакт. – 2023. – № 2 (12). – С. 92–95.

68. Давудова, С. А. К вопросу о реализации права несовершеннолетних на дополнительное профессиональное образование // Вестник Евразийской академии административных наук. – 2024. – № 1 (66). – С. 20–23.

69. Давыдов, В. В. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М., 1990. – С. 143–156.

70. Давыдов, В. В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29–39.

71. Дадагова, С. З. Проблемы психического развития в подростковом возрасте / С. З. Дадагова, Х. М. Пуцаева, Л. Ш. Болтаева // Педагогика и психология в современном мире : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. – Махачкала : АЛЕФ, 2023. – С. 116–119.

72. Даниелян, А. Г. Влияние развития межличностных отношений в подростковом возрасте на процесс учебной деятельности / А. Г. Даниелян, Л. Б. Симонова // Вопросы социально-гуманитарных наук и культурное воспитание общества : сб. науч. ст. – Ульяновск : Зебра, 2024. – С. 175–178.

73. Даниленко, В. В. Особенности развития ребенка в подростковом возрасте // Педагогика современности. – 2023. – № 3 (27). – С. 21–24.

74. Даутова, И. Ф. Развитие творческой активности в подростковом возрасте на примере внеклассной работы в общеобразовательной школе // Студенческий вестник. – 2024. – № 22-1 (308). – С. 18–19.

75. Денисова, Э. В. Влияние летних программ на эмоциональное и социальное развитие детей // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары : Среда, 2025. – С. 44–46.

76. Джабагова, С. С. Некоторые аспекты теории и практики социализации детей в системе дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 7–9.

77. Джабагова, С. С. Общение как фактор социализации учащихся // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – С. 72–74.

78. Дмитриева, Т. М. Управление развитием педагогического коллектива в организациях дополнительного образования детей в условиях конкурентной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2022. – 25 с.

79. Доглаев, А. Ю. Особенности разработки и реализации задачного и проблемного подходов в истории педагогики и современной практике дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. – Элиста, 2024. – 191 с.

80. Дониная, О. И. Организация и методика мониторинга результатов педагогической деятельности учреждения дополнительного образования. – Ульяновск, 2017. – 56 с.

81. Дониная, О. И. Показатели результативности деятельности учреждения дополнительного образования аэрокосмического профиля. – Ульяновск, 2019. – 88 с.

82. Дониная, О. И. Проблемы формирования социально устойчивой личности школьника в современных условиях // Материалы Международной конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 24–28.

83. Дониная, О. И. Социально-педагогическая деятельность и развитие личности как субъекта общественных отношений // Ученые записки Ульяновского государственного университета. – Ульяновск : УлГУ, 2022. – С. 98–102.

84. Драгни, Е. Е. Учреждения дополнительного образования как институт социализации детей и подростков // Студенческий электронный журнал СТРИЖ. – 2022. – № 6 (47). – С. 112–115.

85. Дробницкий, О. Г. Понятие морали. – М. : Наука, 1974. – 388 с.

86. Дьячин, А. С. Формирование патриотизма системой дошкольного, основного и дополнительного образования СССР во второй половине 50-х – начале 60-х годов XX века // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 66–78.

87. Дьячкова, Т. В. Педагог дополнительного образования как воспитатель в условиях интеграции общего и дополнительного образования // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога : сб. науч. ст. – Воронеж : ВГПУ, 2024. – С. 141–143.

88. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование: содержание и перспективы развития / Е. Б. Евладова, Л. А. Николаева // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 39–43.

89. Ежова, О. В. Особенности общения и развития в подростковом возрасте // Интернаука. – 2025. – № 19-3 (383). – С. 29–31.

90. Есикова, Т. В. Теоретическое исследование социализации студентов современного педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 249–251.

91. Жадан, А. А. Особенности социализации подростков в цифровом пространстве / А. А. Жадан, Ю. А. Евдокимова // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2023. – № 4. – С. 68–75.

92. Закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонтурНорматив. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=475437>.

93. Занков, Л. В. Дидактика и жизнь. – М. : Просвещение, 1968. – 175 с.

94. Заяц, М. В. Теоретическое осмысление трансформации внешкольного образования в дополнительное образование детей: сущностные характеристики феномена // Актуальность историко-педагогического просвещения... : сб. науч. тр. – Иваново : ВГАПО, 2025. – С. 313–319.

95. Зверева, М. В. О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках. – 1987. – № 1. – С. 29–32.
96. Зворыгина, А. А. Влияние внешкольного образования на безопасность жизни ребенка в период его взросления // Правовые, социально-экономические, психологические аспекты обеспечения национальной безопасности : материалы VIII Всерос. студенч. науч.-практ. конф. – Пермь : ПСИ, 2024. – С. 381–383.
97. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.
98. Зеленикин, А. Ю. Условия эффективной социализации подростков в процессе довузовского образования / А. Ю. Зеленикин, М. М. Шубович // Наука и образование : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Томск : ТГПУ, 2022. – С. 69–72.
99. Зеньковский, В. В. История русской философии : в 2 т. – Ростов-н/Д : Феникс, 1999. – Т. 1. – 544 с.
100. Золотарева, А. В. Организационно-педагогические условия социального становления детей в многопрофильном учреждении дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 1999. – 22 с.
101. Золотарева, А. В. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». Проблемы и решения. – М. : Русское слово, 2020. – 192 с.
102. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
103. Иванов, И. Ю. Как живет внешкольное образование в постсоветских странах? // Про-ДОД. – 2022. – № 1 (37). – С. 42–48.
104. Иванов, И. Ю. Развитие внешкольного образования на постсоветском пространстве / И. Ю. Иванов, С. Г. Косарецкий // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2022. – № 1. – С. 101–111. – DOI 10.33514/1694-7851-2022-2-101-111.

105. Игнатенко, М. История развития дополнительного образования детей и подростков в России // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2013. – № 3 (132). – С. 33–37.

106. Изучение личности подростка – члена самостоятельного объединения : сб. диагностических методик / авт.-сост. Г. Н. Абросимова, Л. В. Алиева и др. – М., 1993. – 50 с.

107. Ильенков, Э. В. Диалектическая логика : Очерки истории и теории. – М. : Политиздат, 1984. – 320 с.

108. Ильчиков, М. З. Социология воспитания / М. З. Ильчиков, Б. А. Смирнов. – М., 1996. – 111 с.

109. Исаева, С. А. Воспитательный потенциал системы дополнительного образования в контексте Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года // Актуальные вопросы внедрения и реализации обновленных ФГОС... : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. – Киров : ИРО, 2022. – С. 214–219.

110. Исмаилова, Л. С. Нужна ли методическая работа в дополнительном образовании? // Актуальные исследования. – 2025. – С. 68–70.

111. Каган, М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

112. Каган, М. С. Проблемы методологии гуманитарного познания. Избранные труды. – М. : Юрайт, 2025. – 321 с.

113. Казаченко, М. Л. Анализ механизмов позитивной социализации подростков через систему дополнительного образования // Архонт. – 2026. – № 1 (72). – С. 190–196.

114. Камалдинова, Э. Ш. Об актуальных проблемах современного детства // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 118–122.

115. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики : в 2 ч. – М. : Юрайт, 2026. – Ч. 2. – 271 с.

116. Каргапольцева, Н. А. Современные подходы к социализации личности подростка / Н. А. Каргапольцева, Е. А. Самаркина // Искусство и образование. – 2025. – № 12 (164). – С. 273–283.

117. Карпова, А. Е. Развитие умений коммуникации средствами дополнительного образования технической направленности / А. Е. Карпова, Е. В. Малышева, А. А. Жарикова // Прогрессивные научные исследования... : сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа : Омега Сайнс, 2023. – С. 47.

118. Карпушина, Л. П. Формирование социальной ответственности у подростков в организациях дополнительного образования / Л. П. Карпушина, Н. Ф. Пупкова, С. В. Баранова // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13, № 1 (49). – С. 52–58.

119. Катукова, М. Р. Формирование образовательной среды клуба учреждения дополнительного образования детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1988. – 23 с.

120. Киселева, Е. В. Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся // Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся : сб. науч. ст. – Луганск : ЛГПУ, 2022. – С. 301–304.

121. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения : учебник и практикум. – 5-е изд. – М. : Юрайт, 2026. – 287 с.

122. Коваль, М. Б. Педагогика внешкольного учреждения. – Оренбург : ОГПИ, 1993. – 62 с.

123. Коган, Л. Н. Цель и смысл жизни человека. – М. : Мысль, 1984. – 252 с.

124. Комаров, М. С. Введение в социологию : учебник. – М. : Наука, 1994. – 153 с.

125. Кон, И. С. Психология старшеклассника. – М., 1982. – 207 с.

126. Кон, И. С. Ребенок и общество : (историко-этнографическая перспектива). – М. : Наука, 1988. – 269 с.

127. Корсунова, Т. Н. Дополнительное образование: историко-педагогический экскурс / Т. Н. Корсунова, Н. И. Харитонова // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 7 (172). – С. 35–40.

128. Косарецкий, С. Г. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное. – М., 2019. – 280 с.

129. Красницкая, Е. С. Формирование имиджевой культуры педагогов в системе дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2024. – 228 с.

130. Крохов, П. А. Дополнительное образование как средство социализации детей и подростков // Актуальные вопросы развития, социализации и реабилитации личности... : сб. материалов седьмых всерос. науч. студенч. чтений. – М., 2025. – С. 70–72.

131. Крупенина, М. В. В борьбе за марксистскую педагогику / М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин. – М. : Работник просвещения, 1929. – 185 с.

132. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения : в 6 т. – М. : Педагогика, 1978. – Т. 2. – 452 с.

133. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 172 с.

134. Кулакова, И. В. Особенности социализации подростков в организациях дополнительного образования (на примере театральной студии «Артистократ» г. Курска) // Актуальные вопросы современной науки и практики : сб. науч. ст. – Уфа : Вестник науки, 2024. – С. 182–191.

135. Куликова, А. С. Детское объединение в системе дополнительного образования как средство развития лидерских качеств детей подросткового возраста // Занкиевские чтения : сб. тез. докл. IX Междунар. науч.-практ. конф. – Киров : МЦИТО, 2025. – С. 210–216.

136. Лавринова, Н. Н. История развития и становления системы дополнительного образования в России // XV Поленовские чтения... : материалы Междунар. науч.-практ. конф.-форума. – Тамбов, 2024. – С. 272–274.

137. Лактионов, В. В. Формирование полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности в условиях внутрифирменного обучения : дис. ... канд. пед. наук. – Грозный, 2025. – 195 с.

138. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – 2-е изд. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.

139. Леонтьев, А. А. Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1990. – 158 с.
140. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Педагогика, 1993. – Т. 1. – 345 с.
141. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
142. Лисовский, В. Т. О чем спорят старшеклассники. – М. : Педагогика, 1990. – 191 с.
143. Лихачев, Б. Т. Педагогика : курс лекций. – 4-е изд. – М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.
144. Лихачев, Д. С. Избранные работы : в 3 т. – Л. : Худож. лит., 1987. – Т. 3. – 480 с.
145. Личность, семья и школа : (проблема социализации учащихся) / под ред. С. Г. Вершловского. – СПб., 1996.
146. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб., 1996. – 175 с.
147. Логинова, Л. Г. Об одном из подходов к классификации программ учреждений дополнительного образования // Принципы обновления программного обеспечения... : тез. и материалы Всерос. науч.-практ. конф. – СПб., 1995. – С. 34–37.
148. Логинова, Л. Г. Требования к программам дополнительного образования детей // Дополнительное образование детей – фактор развития творческой личности. – СПб., 1997. – С. 48–58.
149. Логинова, Л. Г. Дополнительное образование детей. – М. : ДиректМедиа, 2024. – 176 с.
150. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М. : Языки рус. культуры, 1996. – 464 с.
151. Лотце, Р. Г. Основания практической философии. – М. : ЛЕНАНД, 2015. – 184 с.

152. Лушникова, Т. В. Организационно-педагогические механизмы повышения доступности дополнительного образования сельских детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2023. – 27 с.

153. Лысенкова, С. Н. Методом опережающего обучения : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.

154. Макаренко, А. С. Коллектив и воспитание личности. – М. : Педагогика, 1972. – 334 с.

155. Макарова, В. Г. Развитие выразительности в исполнительском искусстве хореографии в дополнительном образовании детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2021. – 25 с.

156. Малышев, И. В. Зависимость социальной активности от уровня умственного развития учащихся подросткового и старшего школьного возраста // Пензенский психологический вестник. – 2023. – № 1 (20). – С. 3–10.

157. Малюгина, А. М. Дополнительное образование как условие развития коммуникативных компетенций подростков // Педагог, наставник, вдохновитель : сб. метод. материалов по итогам II межрегион. науч.-практ. конф. – Оренбург : ООДТДМ им. В. П. Поляничко, 2025. – С. 21.

158. Маматова, А. И. Социализация подростков через участие в творческих мероприятиях и создание медиа-контента для социальных сетей // КОНТАКТ. Конференция 2025 : сб. ст. и тез. докл. IX Всерос. науч.-практ. конф. – СПб. : КОНТАКТ, 2025. – С. 181–187.

159. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матие, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1983. – 192 с.

160. Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество. – М., 2003. – 720 с.

161. Медынский, Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. – М. : Наука, 1918. – 176 с.

162. Михалева, Е. С. Развитие подростковой лидерской одаренности в системе дополнительного образования детей // Историко-педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 101–114.

163. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику : учебно-метод. пособие. – 2-е изд. – М. : МПСИ, 2009. – 568 с.
164. Мудрик, А. В. Социализация и «смутное время». – М. : Знание, 1991. – 80 с.
165. Мусин, О. А. Роль дополнительного образования в формировании личности обучающихся (на примере школьного спортивного клуба) / О. А. Мусин, И. Ю. Бурханова, М. М. Кутепов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 12. – С. 2047–2052.
166. Мусханова, И. В. Этнокультурная личность в условиях современного цифрового мира: философский анализ // Вестник психофизиологии. – 2024. – № 3. – С. 96–99. – DOI 10.34985/i6263-5567-6907-b.
167. Мясищев, В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Ин-т практ. психологии, 1995. – 356 с.
168. Назаров, Г. Б. Формирование готовности будущих педагогов дополнительного образования к организации художественно-проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. – Луганск, 2025. – 180 с.
169. Найн, А. Я. Методология профессионального образования: проблемы и перспективы. – Челябинск : Изд-во УралГУФК, 2008. – 215 с.
170. Наседкина, Г. А. Социокультурная деятельность учреждения дополнительного образования как фактор социализации подростков // Социализация личности: методология, теория, практика : сб. материалов науч. школы... / под ред. Р. А. Литвак. – Челябинск : ЧГИК, 2022. – С. 189–197.
171. Некрасов, С. Н. Внешкольное образование в Советской России // Global science : сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Наука и Просвещение, 2024. – С. 78–82.
172. Немов, Р. С. Общие основы психологии. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 688 с.
173. Никандров, Н. Д. Духовные ценности и воспитание в современной России // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 4–11.
174. Новикова, А. М. Развитие системы дополнительного образования детей в России // Дневник науки. – 2024. – № 5 (89).

175. Окулова, Ю. Н. Создание условий для формирования субъектной позиции подростка... // Воспитание и наставничество в цифровой образовательной среде : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – М. : Моск. ин-т психоанализа, 2023. – С. 249–254.

176. Павлова, Н. В. Воспитательная составляющая в профориентационной деятельности учреждения дополнительного образования // Научно-методическое сопровождение реализации единого содержания образования... : сб. материалов I межрегион. науч.-практ. конф. – Челябинск : ЧИРО, 2025. – С. 1212–1217.

177. Павловская, Н. Г. Роль системы дополнительного образования в успешной социализации детей / Н. Г. Павловская, Д. И. Кужубаева // Научные исследования XXI века. – 2023. – № 3 (23). – С. 206–209.

178. Панькин, А. Б. Этнокультурная коннотация образования как реализация этнопедагогических идей академика Г. Н. Волкова // Психолого-педагогические условия реализации проекта «Гилян одн» («Сириус») : коллект. моногр. – Элиста : КалмГУ, 2023. – С. 105–111.

179. Пахомова, Л. В. Деятельность педагога дополнительного образования как элемент социализации детей и подростков // Категория «социального» в современной педагогике и психологии : материалы 10-й всерос. науч.-практ. конф. – Ульяновск : Зебра, 2022. – С. 334–335.

180. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982. – 255 с.

181. Петровский, А. В. Психологическая теория коллектива. – М., 1979. – 239 с.

182. Пикалова, И. В. Развитие лидерских качеств в подростковом возрасте // Наука и образование : материалы XXV Всерос. науч.-практ. конф. – Томск : ТГПУ, 2023. – С. 57–60.

183. Писарева, С. А. Взаимосвязь основного и дополнительного образования: анализ мнений педагогов системы дополнительного образования / С. А. Писарева, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Мир науки, культуры,

образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 178–182. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-1104-178-182.

184. Писаренко, В. И. Педагогические модели: типология и особенности // Проблемы современного образования. – 2024. – № 1. – С. 58–76.

185. Подкутова, С. Л. От внешкольного воспитания детей к дополнительному образованию / С. Л. Подкутова, В. Б. Мазаева // Духовно-нравственные ценности как основа технологического суверенитета России : материалы XVIII Всерос. науч.-практ. конф. – Воронеж : Наука-Юнипресс, 2024. – С. 303–306.

186. Подольская, О. А. Дополнительное образование как средство профессионального самоопределения подростков // Социальное развитие детей в мультикультурном мире : материалы всерос. науч.-практ. конф. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2024. – С. 78–82.

187. Подповетная, Е. В. Вопросы трансформации внешкольной системы образования: тенденции развития // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 2. – С. 211–219.

188. Помилуйко, Ю. В. Личностное развитие детей и подростков как целевой ориентир современной системы дополнительного образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – № 2 (358). – С. 37–46. – DOI 10.53598/2410-3004-2025-2-358-37-46.

189. Попова, И. Н. Анализ воспитательного потенциала общеразвивающих программ дополнительного образования детей / И. Н. Попова, Л. Г. Логинова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 2.

190. Попова, Н. В. Основные этапы, принципы и тенденции развития дополнительного образования в Российской Федерации / Н. В. Попова, Н. И. Алмазова // Язык и культура. – 2025. – № 69. – С. 176–203.

191. Пронин, Б. А. Формирование исполнительского аппарата тромбониста в процессе обучения в системе дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2020. – 182 с.

192. Развитие гибких навыков у обучающихся подросткового возраста в условиях дополнительного образования / А. Е. Карпова, И. В. Татаренко, А. А. Жарикова, Е. В. Малышева // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. – Стерлитамак : Агентство международных исследований, 2024. – С. 59–61.

193. Разумова, Н. В. Социализация подростков в рамках деятельности летнего лагеря труда и отдыха // Модернизация системы профессионального образования... : материалы XXII Междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск : ЧИППКРО, 2023. – С. 494–499.

194. Репринцев, А. В. Риски и противоречия этнической социализации подростков в современном дополнительном образовании // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2026. – № 1 (77). – С. 189–206.

195. Ретуева, К. В. Психолого-педагогические особенности подросткового возраста / К. В. Ретуева, М. М. Фитц // Научный редактор. – 2025. – С. 25–30.

196. Риккерт, Г. Философия жизни // Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. – М. : Республика, 1998. – С. 367–390.

197. Рожков, М. И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся // Ярославский педагогический вестник. – 1994. – № 1. – С. 3–14.

198. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания : учебник и практикум. – 2-е изд. – М. : Юрайт, 2026. – 330 с.

199. Розанов, В. В. Религия. Философия. Культура / сост. А. Н. Николукин. – М. : Республика, 1992. – 399 с.

200. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2013. – 713 с.

201. Рудниченко, И. А. Роль организации дополнительного образования в социализации и воспитании современных подростков... / И. А. Рудниченко, Т. С. Ботина, Н. В. Демьяненко // ПЕДАГОГИКА в ТЕОРИИ и на ПРАКТИКЕ : сб. ст. XXI Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Наука и Просвещение, 2025. – С. 92–96.

202. Рябов, Е. К. Дополнительное образование в России: история и современность. – 2018. – 256 с.
203. Савченко, Н. А. Особенности развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте // Молодость. Интеллект. Инициатива : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2025. – Т. 2. – С. 197–200.
204. Садовский, В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. – М. : Наука, 1974. – 279 с.
205. Сальцева, С. В. Педагогика: теоретико-методологическое пространство : курс лекций. – М. : Владос, 2009. – 436 с.
206. Самаркина, Е. А. Моделирование процесса социализации подростков средствами образовательных стратегий / Е. А. Самаркина, Н. А. Каргапольцева, Д. С. Каргапольцева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2025. – № 4 (248). – С. 56–65. – DOI 10.25198/1814-6457-248-56.
207. Сапожкова, В. В. Взаимодействие учебного процесса школы и дополнительного образования при организации проектной деятельности школьников // Вестник науки. – 2024. – Т. 2, № 12 (81). – С. 922–933.
208. Сапронов, В. А. Классификация моделей в педагогике // Педагогика и просвещение. – 2024. – № 1. – С. 84–100.
209. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы. – М. : ИТОиП РАО, 1998. – 189 с.
210. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование: концепция и технологии : монография. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
211. Синкевич, И. А. Проявления и специфика развития креативности в подростковом возрасте / И. А. Синкевич, Т. В. Тучкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-2. – С. 470–475.
212. Скаткин, М. Н. Содержание общего среднего образования / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
213. Сластенин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – 76 с.

214. Смычкова, А. В. Особенности подросткового возраста / А. В. Смычкова, И. О. Смычков // Приоритетные направления научных исследований. Анализ. – 2024. – С. 138–140.

215. Строкова, В. В. Особенности формирования и развития интересов и увлечений в подростковом возрасте // Профессиональное образование сотрудников ОВД. Педагогика и психология служебной деятельности : сб. науч. тр. VIII Междунар. конф. – М. : Моск. ун-т МВД РФ, 2024. – С. 445–448.

216. Стуликова, Н. А. Роль дополнительного образования в социализации и саморазвитии подрастающего поколения / Н. А. Стуликова, Т. С. Бабченко // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары : Среда, 2024. – С. 32–34.

217. Суворова, Г. М. Особенности организации экологической и цифровой безопасности при реализации проекта дополнительного образования / Г. М. Суворова, В. Д. Горичева, Н. В. Гагарина // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности... : сб. материалов XXIX Всерос. науч.-практ. конф. – Казань : Бук, 2025. – С. 164–166.

218. Сухобская, Г. С. Современная гуманистическая школа. – СПб., 1995. – 216 с.

219. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения : в 5 т. – Киев, 1979. – 718 с.

220. Сыдыкова, Г. М. Особенности развития познавательных процессов в подростковом возрасте / Г. М. Сыдыкова, Г. Р. Мамедгасанова // Вестник Кыргызского Национального Университета. – 2022. – № 1 (109). – С. 128–136.

221. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. – 7-е изд. – М. : Академия, 2009. – 288 с.

222. Твердохлеб, М. В. Дополнительное образование как пространство успешной адаптации подростков к жизни в обществе / М. В. Твердохлеб, Е. А. Твердохлеб // Социальная педагогика. – 2022. – № 3. – С. 82–85.

223. Тимерьянова, Л. Н. Роль дополнительного образования в развитии коммуникативных навыков дошкольников: теоретический аспект /

Л. Н. Тимерьянова, Р. Р. Жилко // Современные вопросы устойчивого развития общества в эпоху трансформационных процессов. – 2022. – С. 77–83.

224. Титова, К. О. К вопросу об основных чертах современного дополнительного образования // Культурные тренды современной России... : сб. докл. XI Всерос. науч.-практ. конф. – Белгород : БГИИК, 2023. – Т. 4. – С. 107–111.

225. Толобекова, З. Ш. Особенности развития познавательных процессов в подростковом возрасте / З. Ш. Толобекова, Г. Ш. Мадылканова, А. К. Мырзалымбекова // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2024. – № 4-1. – С. 215–223. – DOI 10.33514/1694-7851-2024-4-215-223.

226. Тугаринов, В. П. Избранные философские труды. – СПб. : Восток, 1998. – 435 с.

227. Туренко, С. В. Цифровая трансформация образовательного процесса учреждений внешкольного образования / С. В. Туренко, С. С. Сакрюкина, М. И. Бузовик // Интернаука. – 2024. – № 33-1 (350). – С. 42–44.

228. Улитко, В. В. Сопровождение профессионального развития учителя начальных классов в системе дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7. – М., 2023. – 200 с.

229. Усенова, Н. Э. Формирование педагогической культуры взаимодействия с субъектами внешкольного дополнительного образования // Известия Кыргызской академии образования. – 2024. – Т. 63, № 2. – С. 30–36.

230. Федосова, И. В. Добровольческая деятельность как средство социализации подростков / И. В. Федосова, Т. Ф. Ушева, Н. А. Рожкова // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 2 (157). – С. 169–176.

231. Фельдштейн, Д. И. Психологические закономерности социального становления ребенка // Советская педагогика. – 1989. – № 5.

232. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. – М., 1989. – 208 с.

233. Фельдштейн, Д. И. Психология современного подростка. – М., 1987. – 240 с.

234. Фомина, А. Б. Управление социально-педагогической деятельностью учреждения дополнительного образования детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 240 с.

235. Франк, С. Л. Русское мировоззрение / сост. А. А. Ермичев. – СПб. : Наука, 2006. – 738 с.

236. Фридман, Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. – М. : Просвещение, 1983. – 160 с.

237. Харитонов, М. Г. Особенности развития социальной компетентности в подростковом возрасте / М. Г. Харитонов, А. И. Чернов // Инновации в образовании: теория и практика : сб. науч. ст. – Чебоксары : ЧГПУ, 2024. – С. 203 –207.

238. Харькова, К. В. Роль школы и внешкольного образования в формировании гражданской активности молодежи // Общество. – 2025. – № 1-3 (36). – С. 72–74.

239. Хрулёва, А. А. Роль социального партнерства в развитии дополнительного образования: взаимодействие школы, семьи и общества // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 310–313.

240. Цирихова, Е. В. Духовно-нравственное развитие детей и молодежи в системе дополнительного образования... // Актуальные вопросы духовно-нравственного развития... : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : УрГПУ, 2024. – С. 251–256.

241. Чернов, Д. В. Профессионализм педагога дополнительного образования как условие развития современного учреждения дополнительного образования // Управление развитием образования. – 2025. – № 1 (33). – С. 258–263.

242. Чуева, Т. И. Наставничество педагогов дополнительного образования, работающих с дошкольниками... // Педагогические практики для внедрения инновационных решений : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары : Среда, 2024. – С. 198–201.

243. Шарковская, Н. В. Базовые принципы организации внешкольного образования в России (конец XIX – начало XX вв.) / Н. В. Шарковская, Н. Н. Ярошенко, О. Ю. Мацукевич // Ценности и смыслы. – 2024. – № 4 (92). – С. 102–113.

244. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Просвещение, 1964. – Т. 1, 2.

245. Швецова, И. В. Особенности организации разновозрастных сообществ детей в системе дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2023. – 350 с.

246. Шевякова, И. В. Психологические детерминанты развития компетентности общения в подростковом возрасте // Вестник магистратуры. – 2025. – № 8 (167). – С. 18–20.

247. Шульгин, В. Н. Основные вопросы социального воспитания. – М. : Раб. просвещение, 1924. – 126 с.

248. Шустова, Л. П. Исследование особенностей деятельности методических служб организаций системы дополнительного образования / Л. П. Шустова, С. В. Данилов // Научный журнал. – 2016. – № 6 (7). – С. 17–19.

249. Щетинская, А. И. Педагогическое управление деятельностью учреждения дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2015. – 158 с.

250. Щетинская, А. И. Развитие творческого потенциала педагога в условиях совершенствования дополнительного образования детей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2019. – 42 с.

251. Щупова, А. В. Потенциал дополнительного образования в развитии социально-культурных инициатив подростков // Научные школы. Молодежь в науке и культуре XXI века : материалы XXIV Междунар. науч.-творч. форума. – Челябинск : ЧГИК, 2025. – С. 56–58.

252. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

253. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
254. Юсупов, В. З. Формирование типологии моделей в педагогике // Знание. Понимание. Умение. – 2024. – № 3. – С. 187–202.
255. Юсупова, Х. Г. Организация эффективного социально-педагогического сопровождения ресоциализации подростков в условиях интернатных учреждений / Х. Г. Юсупова, А. В. Рубаков // Педагогический научный журнал. – 2024. – Т. 7, № 6. – С. 153–158.
256. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
257. Якиманская, И. С. Основы личностно-ориентированного образования. – М. : Бином, 2011. – 220 с.
258. Якушев, В. А. Становление института внешкольного образования в советской России как начальная форма профессиональной ориентации населения // Право и практика. – 2024. – № 4. – С. 18–24.
259. Якиманская, И. С. Основы личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – Москва : Бином. Лаборатория знаний, 2011. – 220 с.
260. Якушев, В. А. Становление института внешкольного образования в советской России как начальная форма профессиональной ориентации населения / В. А. Якушев // Право и практика. – 2024. – № 4 – С. 18–24.
261. Berger, P. L. The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge / P. L. Berger, T. Luckmann. – Garden City, NY : Doubleday, 1966. – 219 p.
262. Cooley, C. H. Human Nature and the Social Order / C. H. Cooley. – New York : Charles Scribner's Sons, 1902. – 413 p.
263. Durkheim, É. Éducation et sociologie / É. Durkheim. – Paris : Félix Alcan, 1922. – 180 p.
264. Giddings, F. H. The Principles of Sociology: An Analysis of the Phenomena of Association and of Social Organization / F. H. Giddings. – New York : Macmillan & Co., 1896. – 476 p.

265. Mead, G. H. Mind, Self and Society: from the standpoint of a social behaviorist / G. H. Mead ; ed. by Ch. W. Morris. – Chicago : University of Chicago Press, 1934. – 400 p.
266. Parsons, T. Family, socialization and interaction process / T. Parsons, R. F. Bales. – Glencoe, Ill. : Free Press, 1955. – 353 p.
267. Shibutani, T. Social Processes / T. Shibutani. – Berkeley : University of California Press, 1961. – 350 p.
268. Spencer, H. Social Statics: or, The Conditions Essential to Human Happiness Specified, and the First of Them Developed / H. Spencer. – London: John Chapman, 1851. – 475 p.
269. Tarde, G. The Laws of Imitation / G. Tarde; trans. by E. C. Parsons. – New York: Henry Holt and Company, 1903. – 404 p.
270. Weber, M. The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism / M. Weber. – London: Allen & Unwin, 1930. – 292 p.

**Приложение А**  
**Анкета «Мотивация участия подростков в деятельности учреждения**  
**дополнительного образования»**

Инструкция для обучающегося:

Внимательно прочитайте каждый вопрос и выберите вариант ответа, который наиболее точно отражает ваше мнение. В некоторых вопросах можно выбрать несколько вариантов ответа.

Возраст: \_\_\_\_\_

Пол: ☐ М ☐ Ж

Направление объединения (кружка, секции, студии): \_\_\_\_\_

Срок занятий в учреждении дополнительного образования:

- ☐ Менее 6 месяцев
- ☐ От 6 месяцев до 1 года
- ☐ От 1 года до 3 лет
- ☐ Более 3 лет

**1. Почему вы решили посещать данное объединение?**

(можно выбрать не более трех вариантов)

- ☐ Хочу узнать что-то новое.
- ☐ Мне интересно это направление деятельности.
- ☐ Здесь можно найти друзей и общаться.
- ☐ Хочу развивать свои способности и таланты.
- ☐ Хочу добиться успехов и высоких результатов.
- ☐ Хочу приносить пользу людям.
- ☐ Здесь можно получить полезные навыки для будущей профессии.
- ☐ Родители посоветовали посещать это объединение.
- ☐ Меня пригласили друзья.
- ☐ Чтобы интересно проводить свободное время.
- ☐ Другое \_\_\_\_\_

**2. Что вам больше всего нравится в занятиях?**

- ☐ Получать новые знания.
- ☐ Общаться со сверстниками.
- ☐ Участвовать в конкурсах и мероприятиях.
- ☐ Возможность проявлять себя.
- ☐ Совместная работа в коллективе.
- ☐ Выполнять полезные дела для других людей.
- ☐ Приобретать навыки, которые пригодятся в будущем.
- ☐ Другое \_\_\_\_\_

### **3. Насколько для вас важны следующие причины участия в деятельности объединения?**

#### **Общение со сверстниками**

- ☐ Очень важно
- ☐ Скорее важно
- ☐ Скорее не важно
- ☐ Совсем не важно
- ☐ Получение новых знаний

#### **Развитие способностей**

- ☐ Очень важно
- ☐ Скорее важно
- ☐ Скорее не важно
- ☐ Совсем не важно
- ☐ Получение новых знаний

#### **Участие в общественно полезных делах**

- ☐ Очень важно
- ☐ Скорее важно
- ☐ Скорее не важно
- ☐ Совсем не важно
- ☐ Получение новых знаний

#### **Получение признания и успеха**

- ☐ Очень важно
- ☐ Скорее важно
- ☐ Скорее не важно
- ☐ Совсем не важно
- ☐ Получение новых знаний

#### **Подготовка к будущей профессии**

- ☐ Очень важно
- ☐ Скорее важно
- ☐ Скорее не важно
- ☐ Совсем не важно
- ☐ Получение новых знаний

#### **Одобрение родителей и педагогов**

- ☐ Очень важно
- ☐ Скорее важно
- ☐ Скорее не важно
- ☐ Совсем не важно
- ☐ Получение новых знаний

**4. Если бы занятия стали необязательными, продолжили бы вы их посещать?**

- ☐ Да, обязательно.
- ☐ Скорее да.
- ☐ Не знаю.
- ☐ Скорее нет.
- ☐ Нет.

**5. Как часто вы проявляете инициативу в деятельности объединения?**

- ☐ Очень часто.
- ☐ Часто.
- ☐ Иногда.
- ☐ Редко.
- ☐ Никогда.

**6. Что побуждает вас активно участвовать в мероприятиях?**

- ☐ Интерес к деятельности.
- ☐ Желание помочь другим.
- ☐ Возможность проявить себя.
- ☐ Желание общаться.
- ☐ Получение наград и поощрений.
- ☐ Просьба педагога.
- ☐ Просьба родителей.
- ☐ Другое \_\_\_\_\_

**7. Насколько вы согласны с утверждениями?****Мне интересно узнавать новое на занятиях**

- ☐ Полностью согласен
- ☐ Скорее согласен
- ☐ Затрудняюсь ответить
- ☐ Скорее не согласен
- ☐ Не согласен

**Мне нравится работать вместе с другими ребятами**

- ☐ Полностью согласен
- ☐ Скорее согласен
- ☐ Затрудняюсь ответить
- ☐ Скорее не согласен
- ☐ Не согласен

**Я стараюсь проявлять свои способности**

- ☐ Полностью согласен
- ☐ Скорее согласен
- ☐ Затрудняюсь ответить

- ☐ Скорее не согласен
- ☐ Не согласен

**Я готов участвовать в полезных для общества делах**

- ☐ Полностью согласен
- ☐ Скорее согласен
- ☐ Затрудняюсь ответить
- ☐ Скорее не согласен
- ☐ Не согласен

**Занятия помогают мне стать увереннее в себе**

- ☐ Полностью согласен
- ☐ Скорее согласен
- ☐ Затрудняюсь ответить
- ☐ Скорее не согласен
- ☐ Не согласен

**Полученные знания пригодятся мне в будущем**

- ☐ Полностью согласен
- ☐ Скорее согласен
- ☐ Затрудняюсь ответить
- ☐ Скорее не согласен
- ☐ Не согласен

**Я посещаю занятия по собственному желанию**

- ☐ Полностью согласен
- ☐ Скорее согласен
- ☐ Затрудняюсь ответить
- ☐ Скорее не согласен
- ☐ Не согласен

**8. Что вы считаете главным результатом своего участия в объединении?**

- ☐ Новые знания и умения.
- ☐ Новые друзья.
- ☐ Развитие способностей.
- ☐ Победы и достижения.
- ☐ Опыт участия в общественных делах.
- ☐ Подготовка к будущей профессии.
- ☐ Повышение уверенности в себе.
- ☐ Другое \_\_\_\_\_

**9. Хотели бы вы продолжить занятия в следующем году?**

- ☐ Да.
- ☐ Скорее да.

- ☐ Не знаю.
- ☐ Скорее нет.
- ☐ Нет.

## **10. Что могло бы повысить ваш интерес к занятиям?**

---

### **Обработка результатов**

Вопросы распределяются по группам мотивов:

Познавательные мотивы

– получение новых знаний, интерес к деятельности, расширение кругозора.

Коммуникативные мотивы

– общение со сверстниками, поиск друзей, участие в коллективной деятельности.

Мотивы самореализации

– развитие способностей, достижение успеха, признание, проявление инициативы.

Социально значимые мотивы

– помощь другим людям, участие в общественно полезной деятельности, ответственность перед коллективом.

Прагматические мотивы

– получение навыков для будущей профессии и личностного развития.

Внешние мотивы

– влияние родителей, педагогов, друзей, стремление занять свободное время.

Преобладание первых пяти групп мотивов свидетельствует о высокой мотивационной включённости подростка в деятельность учреждения дополнительного образования, тогда как доминирование внешних мотивов указывает на недостаточную сформированность внутренней мотивации.

Цель: выявление мотивов участия учащихся в деятельности.

Для ответа используется следующая шкала:

3 – привлекает очень сильно;

2 – привлекает в значительной степени;

1 – привлекает слабо;

0 – не привлекает совсем.

Что привлекает в деятельности:

1. Интересное дело.
2. Возможность общения с разными людьми.
3. Возможность помочь товарищам.
4. Возможность передать свои знания.
5. Возможность творчества.
6. Возможность приобрести новые знания, умения.
7. Возможность руководить другими.
8. Возможность участвовать в делах своего коллектива.
9. Возможность заслужить уважение товарищей.
10. Возможность сделать доброе дело для других.
11. Возможность выделиться среди других.
12. Возможность выработать у себя определённые черты характера.

**Обработка и интерпретация результатов.** Для определения преобладающих

мотивов следует выделить следующие блоки:

- а) коллективистские мотивы (пункты 3,4,8,10);

- б) личностные мотивы (пункты 1, 2, 5, 6,12);

- в) престижные мотивы (пункты 7,9,11).

Сравнение средних оценок по каждому блоку позволяет определить преобладающие мотивы участия школьников в деятельности.

[illegible]

## Приложение В

### Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Синявского и Б. А. Федоришина (КОС-2)

Методика выявления «Коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2) предназначена для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности (умение четко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми; стремление расширять контакты, участвовать в групповых мероприятиях; умение влиять на людей; стремление проявлять инициативу и т.д.).

Методика содержит 40 вопросов, на каждый из которых обследуемый должен дать ответ: «да» или «нет». При этом отдельно определяется уровень коммуникативных и организаторских склонностей.

Время проведения: 10-15 мин.

Вопросы:

1. Есть ли у Вас стремление к изучению людей и установлению знакомств с различными людьми?
2. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненной Вам кем-либо из Ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
6. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли некоторые помехи в осуществлении наших намерений, то легко ли Вам отказаться от своих намерений?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вам включаться в новые для Вас компании (коллективы)?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?

18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди, и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы затруднение, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди незнакомых людей?
28. Верно ли, что вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли, что Вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую группу?
30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе в школе (на производстве)?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято товарищами?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомый коллектив?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно умеренным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?
39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Ключ для обработки данных по методике «КОС-2»

Коммуникативные склонности

- (+) Да 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37
- (-) Нет 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Организаторские склонности

- (+) Да 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38
- (-) Нет 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

Максимальное количество баллов отдельно по каждому параметру – 20.

За каждый ответ «да» или «нет» для высказываний, совпадающих с отмеченными в ключе, отдельно по соответствующим склонностям, приписывается один балл.

| Сумма   | 1-4          | 5-8    | 9-12    | 13-16   | 17-20         |
|---------|--------------|--------|---------|---------|---------------|
| Уровень | Очень низкий | Низкий | Средний | Высокий | Очень высокий |

Испытуемые, получившие оценку 1-4 балла, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Набравшие 5-8 баллов имеют коммуникативные и организаторские склонности на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, предпочитают проводить время наедине с собой. В новой компании или коллективе чувствуют себя скованно. Испытывают трудности в установлении контактов с людьми. Не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды. Редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений.

Для испытуемых, набравших 9-12 баллов, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое мнение, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Требуется дальнейшая воспитательная работа по формированию и развитию этих качеств личности.

Оценка 13-16 баллов свидетельствует о высоком уровне проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых, помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении, способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях.

Высший уровень коммуникативных и организаторских склонностей (17-20 баллов) свидетельствует о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности. Они быстро ориентируются в трудных ситуациях. Непринужденно ведут себя в новом коллективе. Инициативны. Принимают самостоятельные решения. Отстаивают свое мнение и добиваются принятия своих решений. Любят организовывать различные мероприятия. Настойчивы и одержимы в деятельности.

## Приложение Г

### Опросник по определению стиля общения педагога с детьми в учреждении дополнительного образования

**Цель исследования:** определение стилей педагогического общения педагогов дополнительного образования.

**Процедура исследования:** опросник состоит из 10 утверждений и нескольких вариантов ответов, имеется ключ к опроснику.

**Инструкция:** Внимательно прочитайте вопрос и выберите наиболее подходящий вариант ответа.

**1. Считаете ли вы, что ребенок должен:**

- а) делиться всеми своими мыслями и чувствами;
- б) говорить только то, что захочет;
- в) оставлять свои мысли и переживания при себе.

**2. Если ребенок без разрешения взял у другого в его отсутствие материал для занятий, то вы:**

- а) доверительно с ним побеседуете и предоставите самому принять нужное решение;
- б) представите самим детям разбираться в проблеме;
- в) скажите об этом всем детям и предложите вернуть взятый материал.

**3. Подвижный, суетливый, иногда недисциплинированный ребенок сегодня на занятии был сосредоточен и внимателен. Как вы поступите:**

- а) похвалите и всем детям покажете его работу;
- б) проявите заинтересованность и выясните причину такого поведения;
- в) скажите ему: «Вот всегда бы так занимался».

**4. Ребенок плохо себя чувствует и отказывается принимать участие в занятиях. Как вы поступите:**

- а) доверительно с ним побеседуете, выясните причину плохого состояния и предложите ему заниматься в силу его возможностей;
- б) предложите ему заняться чем-либо другим;
- в) заставьте ребенка принять участие.

**5. Подростки спокойно занимаются. У вас есть свободная минутка. Что предпочтете сделать:**

- а) спокойно, не вмешиваясь понаблюдать, как они работают, занимаются;
- б) кому-то поможете, подскажите, сделаете замечание;
- в) займетесь своими делами.

**6. Какая точка зрения вам кажется наиболее правильной:**

- а) чувства ребенка еще поверхностны, быстро проходящие и на них не стоит обращать особого внимания;
- б) эмоции ребенка, его переживания – важные факторы, с помощью которых его можно эффективно обучать и воспитывать;
- в) чувства ребенка удивительны, переживания значимы, к ним нужно относиться бережно.

### 7. Ваша исходная позиция в работе с детьми:

а) ребенок неопытен, и только взрослый может и должен его воспитывать и обучать;

б) у ребенка много возможностей для саморазвития, а сотрудничество взрослого должно способствовать максимальному повышению активности самого ребенка;

в) ребенок развивается почти неуправляемо под влиянием наследственности и семьи и, поэтому главное – заботиться о том, чтобы он был накормлен, здоров и не нарушал дисциплину.

### 8. Ваше отношение к активности ребенка:

а) положительное – без нее невозможно полноценное развитие;

б) отрицательное – часто это мешает вести обучение и воспитание;

в) положительно тогда, когда активность согласована с педагогом.

**9. Ребенок не захотел выполнять задание под предлогом, что он уже делал это. Ваши действия:**

а) не обратите на это внимание;

б) предложите выполнять задание;

в) предложите другое задание.

### 10. Какая позиция, по-вашему, более правильная:

а) ребенок должен быть благодарен взрослому за заботу о нем;

б) если он не осознает заботу, то это его дело, но когда-нибудь он об этом пожалеет;

в) педагог должен быть благодарен детям за их доверие и любовь?

### Обработка результатов:

Полученный ответ оценивается указанной суммой баллов.

| Вариант/<br>№<br>вопроса | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| А                        | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2  |
| Б                        | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1  |
| В                        | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3  |

Общая сумма баллов характеризует склонность воспитателя к определенному стилю:

**25-30 баллов** – предпочтение к демократическому стилю;

**10-19** – выраженность либерального стиля общения;

**1 -9** – выраженность авторитарного стиля.

*Автор методики: Маркова А.К.*

**Цель: Выявление индивидуального стиля педагогической деятельности.**

### Инструкция.

Ответы на вопросы помогут Вам выявить свой индивидуальный стиль работы. Для этого в предлагаемом вопроснике отметьте галочками варианты ответов, подходящие Вам (при совпадении двух-трех вариантов отмечайте все колонки). Подсчитав количество галочек в каждой колонке, Вы можете определить свой стиль работы (колонка с минимальным числом галочек).

| Вопросы                                                                                                                             | Варианты ответов |     |     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-----|-----|-----|
|                                                                                                                                     | ЭИС              | ЭМС | РИС | РМС |
| 1. Вы составляете подробный план занятия?                                                                                           | Нет              | Да  | Нет | Да  |
| 2. Вы планируете занятие лишь в общих чертах?                                                                                       | Да               | Нет | Да  | Нет |
| 3. Часто Вы отклоняетесь от плана занятия?                                                                                          | Да               | Да  | Да  | Нет |
| 4. Отклоняетесь ли Вы от плана, заметив пробел в знаниях обучающихся или трудности в усвоении материала?                            | Нет              | Да  | Да  | Да  |
| 5. Вы отводите большую часть занятия объяснению нового материала?                                                                   | Да               | Да  | Нет | Нет |
| 6. Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?                                               | Нет              | Да  | Да  | Да  |
| 7. Часто ли Вы обращаетесь к обучающимся с вопросами в процессе объяснения?                                                         | Нет              | Да  | Да  | Да  |
| 8. В процессе опроса много ли времени Вы отводите ответу каждого обучающегося?                                                      | Нет              | Нет | Да  | Да  |
| 9. Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?                                                                              | Нет              | Да  | Да  | Да  |
| 10. Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый самостоятельно исправил свой ответ?                                                   | Нет              | Нет | Да  | Да  |
| 11. Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?                                                            | Да               | Да  | Да  | Нет |
| 12. Вы часто меняете темы работы на занятии?                                                                                        | Да               | Да  | Нет | Нет |
| 13. Допускаете ли Вы, чтобы опрос обучающихся спонтанно перешел в коллективное обсуждение или объяснение нового учебного материала? | Да               | Нет | Нет | Нет |
| 14. Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы обучающихся?                                                                          | Да               | Нет | Нет | Нет |
| 15. Вы постоянно следите за активностью всех обучающихся во время опроса?                                                           | Нет              | Да  | Нет | Нет |
| 16. Может ли неподготовленность или настроение обучающихся во время занятия вывести Вас из равновесия?                              | Да               | Да  | Нет | Нет |
| 17. Вы всегда сами исправляете ошибки обучающихся?                                                                                  | Да               | Да  | Нет | Нет |
| 18. Вы всегда укладываетесь в рамки занятия?                                                                                        | Нет              | Нет | Да  | Да  |
| 19. Вы строго следите за тем, чтобы обучающиеся выполняли проверочные работы самостоятельно?                                        | Нет              | Да  | Нет | Да  |
| 20. Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?                                                                                     | Нет              | Да  | Да  | Да  |

|                                                                                                                          |     |     |     |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| 21. Резко ли различаются Ваши требования к сильным и слабым обучающимся?                                                 | Да  | Нет | Нет | Нет |
| 22. Часто ли Вы поощряете за хорошие ответы?                                                                             | Да  | Да  | Да  | Нет |
| 23. Часто ли Вы порицаете обучающихся за плохие ответы?                                                                  | Нет | Да  | Нет | Да  |
| 24. Часто ли Вы контролируете знания обучающихся?                                                                        | Нет | Да  | Нет | Да  |
| 25. Часто ли Вы проверяете пройденный материал?                                                                          | Нет | Да  | Да  | Да  |
| 26. Вы можете перейти к изучению следующей темы, не будучи уверенным, что предыдущий материал усвоен всеми обучающимися? | Да  | Нет | Да  | Нет |
| 27. Как Вы думаете, обучающимся обычно интересно у Вас на занятиях?                                                      | Да  | Да  | Да  | Нет |
| 28. Как Вы думаете, обучающимся обычно приятно у вас на занятиях?                                                        | Да  | Да  | Да  | Нет |
| 29. Вы постоянно поддерживаете высокий темп занятия?                                                                     | Да  | Да  | Нет | Нет |
| 30. Вы сильно переживаете невыполнение обучающимися задания?                                                             | Нет | Да  | Нет | Нет |
| 31. Вы всегда требуете четкого соблюдения дисциплины на занятии?                                                         | Нет | Да  | Нет | Да  |
| 32. Вас отвлекает «рабочий шум» на занятии?                                                                              | Нет | Да  | Нет | Да  |
| 33. Вы часто анализируете свою деятельность?                                                                             | Нет | Да  | Нет | Да  |

**Примечание:** наибольшее количество ответов «Да» в одной из колонок свидетельствует с определенной долей вероятности о преобладании у педагога стиля, названного в данной колонке.

В основу предложенной А. К. Марковой классификации стилей обучающей деятельности **положены следующие основания:**

- содержательные характеристики стиля (ориентация на процесс и результат труда);
- динамические (гибкость, устойчивость, переключаемость);
- результативность (уровень знаний и навыков учения, интерес к предмету).

**На основе этого выделены четыре стиля:**

- Эмоционально-импровизационный.
- Эмоционально-методический.
- Методически-импровизационный.
- Рассуждающе-методический стиль.

**Эмоционально-импровизационный стиль.**

Вы обладаете многими **достоинствами:** высоким уровнем знаний, артистизмом, контактностью, проницательностью, умением интересно преподавать учебный материал, увлечь учеников преподаваемым предметом,

руководить коллективной работой, варьировать разнообразные формы и методы обучения. Ваши уроки отличает благоприятный психологический климат.

Однако вашу деятельность характеризуют определенные **недостатки**: отсутствие методичности (недостаточная представленность в вашей деятельности закрепления и повторения учебного материала, контроля знаний обучающихся). Возможно недостаточная требовательность, завышенная самооценка, демонстративность, повышенная чувствительность, что обуславливает вашу чрезмерную зависимость от ситуации на занятии.

Преодолеть эти недостатки в ваших силах. **Рекомендуем** вам несколько уменьшить количество времени, отводимого объяснению нового материала; в процессе объяснения тщательно контролировать, как усваивается материал (для этого через определенные промежутки времени можно обращаться к учащимся с просьбой повторить сказанное или ответить на вопросы). Старайтесь активизировать учеников не внешней развлекательностью, а вызвать у них интерес к особенностям самого предмета.

Повышайте требовательность.

#### **Эмоционально-методичный стиль.**

Вас отличают очень многие **достоинства**: высокий уровень знаний, контактность, проницательность, высокая методичность, требовательность, визировать учеников, возбуждая у них интерес к особенностям предмета, умелое использование и варьирование форм и методов обучения. В результате у ваших обучающихся прочные знания сочетаются с высокой познавательной активностью и сформулированными навыками учения.

Однако вам свойственны и некоторые **недостатки**: несколько завышенная самооценка, некоторая демонстративность, повышенная чувствительность, обуславливающая Вашу излишнюю зависимость от ситуации на уроке, настроения и подготовленности обучающихся. **Рекомендуем** вам стараться меньше говорить на уроке, давая возможность в полной мере высказаться вашим обучающимся, не исправлять сразу неправильных ответов, а путем многочисленных уточнений, дополнений, подсказок добиваться, чтобы опрашиваемый сам исправил и оформил свой ответ. Собственные формулировки предлагайте лишь тогда, когда это действительно необходимо. По возможности проявляйте больше сдержанности.

#### **Рассуждающее-импровизационный стиль.**

Вы обладаете очень многими **достоинствами**: высоким уровнем знаний, контактностью, проницательностью, требовательностью, умением ясно и четко преподать учебный материал, внимательным отношением к уровню знаний всех обучающихся, объективной самооценкой, сдержанностью. У ваших обучающихся интерес к изучаемому предмету сочетается с прочными знаниями и сформированными навыками учения. Однако вашу деятельность характеризуют и определенные **недостатки**: недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на уроке. Вы много времени отводите ответу каждого ученика, добиваетесь, чтобы он детально сформировал свой ответ, объективно оценивайте его, что повышает эффективность вашей деятельности.

**Рекомендуется** вам чаще практиковать коллективные обсуждения, проявлять больше изобретательности в подборе увлекающих обучающихся тем. Необходимо проявлять больше нетерпимости к нарушениям дисциплины на уроке. Сразу и строго потребуйте тишины на каждом уроке, и в конечном счете вам не придется делать такого количества дисциплинарных замечаний.

**Рассуждающее-методичный стиль.**

Вы обладаете многими **достоинствами**: высокой методичностью, внимательным отношением к уровню знаний всех обучающихся, высокой требовательностью.

Однако Вашу деятельность характеризуют и определенные **недостатки**: неумение постоянно поддерживать у учеников интерес к изучаемому предмету, использование стандартного набора форм и методов обучения. На ваших уроках нередко отсутствует благоприятный психологический климат. **Рекомендуем** Вам шире применять поощрения. Ведь от эмоционального состояния Ваших обучающихся, в конечном счете, зависят и результаты их обучения. Постарайтесь расширить свой арсенал методических приемов, шире варьировать разнообразные формы занятий. Если Вы преподаете гуманитарные дисциплины, почаще практикуйте коллективные обсуждения, выбирайте для них темы, которые могут увлечь обучающихся.

**Приложение Д****Карта педагогического наблюдения за социальной активностью подростка**

Ф.И.О. обучающегося \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Объединение \_\_\_\_\_

Дата наблюдения \_\_\_\_\_

Показатели

1 балл (низкий уровень)

2 балла (средний уровень)

3 балла (высокий уровень)

**Включенность в деятельность**

1. Участвует редко
2. Участвует периодически
3. Активно участвует постоянно

**Инициативность**

1. Не проявляет инициативу
2. Иногда предлагает идеи
3. Часто выступает инициатором

**Ответственность**

1. Часто не выполняет поручения
2. Выполняет поручения при контроле
3. Самостоятельно и качественно выполняет задания

**Готовность к сотрудничеству**

1. Испытывает трудности в совместной работе
2. Сотрудничает выборочно
3. Легко взаимодействует с другими

**Организованность**

1. Нарушает правила и дисциплину
2. В основном соблюдает требования
3. Всегда организован и дисциплинирован

**Социальная направленность деятельности**

1. Редко участвует в общественно полезных делах
2. Принимает участие по предложению педагога
3. Сам стремится участвовать в общественно полезной деятельности

**Устойчивость активности**

1. Интерес нестабилен
2. Проявляет интерес время от времени
3. Сохраняет устойчивый интерес и активность

Максимальное количество баллов – 21.

17–21 балл – высокий уровень социальной активности.

11–16 баллов – средний уровень социальной активности.

7–10 баллов – низкий уровень социальной активности.

Примечания педагога

## **Приложение Е**

### **Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн. Модификация А. М. Прихожан**

Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан основана на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т.д. Обследуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т.е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, содержащий инструкции и задание.

Ход выполнения задания

Инструкция

Любой человек оценивает свои способности, возможности, характер и др. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя – наивысшее. На следующей странице изображены семь таких линий. Они обозначают:

- 1) здоровье;
- 2) ум, способности;
- 3) характер;
- 4) авторитет у сверстников;
- 5) умение многое делать своими руками, умелые руки;
- 6) внешность;
- 7) уверенность в себе.

Под каждой линией написано, что она означает. На каждой линии чертой (-) отметьте, как вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данный момент времени. После этого крестиком (х) отметьте, при каком уровне развития этих качеств вы были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя.

Задание

Изображено семь линий, длина каждой – 100 мм, с указанием верхней, нижней точек и серединой шкалы. При этом верхняя и нижняя точки отличаются заметными чертами, середина – едва заметной точкой. Методика может проводиться как фронтально – с целым классом (или группой), так и индивидуально. При фронтальной работе необходимо проверить, как каждый ученик заполнил первую шкалу. Надо убедиться, правильно ли применяются предложенные значки, ответить на вопросы. После этого испытуемый работает самостоятельно. Время, отводимое на заполнение шкалы вместе с чтением инструкции, 10-12 мин.

Обработка результатов

Обработка проводится по шести шкалам (первая, тренировочная – "здоровье" – не учитывается). Каждый ответ выражается в баллах. Как уже отмечалось ранее,

размеры каждой шкалы 100 мм, в соответствии с этим ответы школьников получают количественную характеристику (напр., 54 мм = 54 баллам).

1. По каждой из шести шкал определить:

а) уровень притязаний – расстояние в мм от нижней точки шкалы ("О") до знака "х";

б) высоту самооценки – от "0" до знака "х";

в) значение расхождения между уровнем притязаний и самооценкой – расстояние от знака "х" до знака "-", если уровень притязаний ниже самооценки, он выражается отрицательным числом.

2. Рассчитать среднюю величину каждого показателя по всем шести шкалам.

Оценка и интерпретация отдельных параметров

В нижеприведенной таблице даны количественные характеристики уровней притязаний и самооценки, полученные для учащихся 7-10 классов городских школ (около 900 чел.)

Уровень притязаний

Норму, реалистический уровень притязаний характеризует результат от 60 до 89 баллов. Наиболее оптимальный – сравнительно высокий уровень – от 75 до 89 баллов, подтверждающий оптимальное представление о своих возможностях, что является важным фактором личностного развития. Результат от 90 до 100 баллов – обычно удостоверяет нереалистическое, некритическое отношение детей к собственным возможностям. Результат менее 60 баллов свидетельствует о заниженном уровне притязаний, он – индикатор неблагоприятного развития личности.

Высота самооценки

Количество баллов от 45 до 74 ("средняя" и "высокая" самооценка) удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку. Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может показывать на существенные искажения в формировании личности – "закрытости для опыта", нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Количество баллов ниже 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют "группу риска", их, как правило, мало. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и "защитная", когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и т.п. позволяет не прилагать никаких усилий.

**Приложение Ж**  
**Рефлексивная анкета «Я в коллективе»**

Инструкция для обучающегося

Прочитайте каждое утверждение и отметьте вариант ответа, который наиболее точно отражает ваше мнение.

Варианты ответов:

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**Блок 1. Моё место в коллективе**

**1. Я чувствую себя полноправным членом коллектива.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**2. Мне комфортно находиться среди ребят моего объединения.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**3. Я считаю, что мои идеи и мнение важны для коллектива.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**4. Я знаю, какую роль выполняю в коллективе.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить

- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**5. Мне нравится участвовать в общих делах группы.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**Блок 2. Взаимодействие с другими**

**Утверждение**

**1. Мне легко находить общий язык со сверстниками.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**2. Я умею работать в команде.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**3. При возникновении разногласий я стараюсь найти компромисс.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**4. Я готов помогать другим участникам коллектива.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**5. Я умею принимать помощь и советы других людей.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**Блок 3. Самооценка участия в деятельности****1. Я активно участвую в мероприятиях и проектах.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**2. Я стараюсь добросовестно выполнять порученные задания.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**3. Я проявляю инициативу в коллективных делах.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**4. Я несу ответственность за результаты своей работы.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

**5. Я могу самостоятельно принимать решения в различных ситуациях.**

- 5 – полностью согласен

- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

#### **Блок 4. Рефлексия достижений и трудностей**

##### **1. Я умею анализировать свои успехи и неудачи.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

##### **2. Я понимаю причины своих ошибок.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

##### **3. Я стараюсь исправлять недостатки в своём поведении.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

##### **4. Я замечаю изменения, которые происходят со мной благодаря участию в деятельности объединения.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – затрудняюсь ответить
- 2 – скорее не согласен
- 1 – не согласен

##### **5. Участие в коллективе помогает мне становиться лучше.**

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен

- 3 – затрудняюсь ответить  
2 – скорее не согласен  
1 – не согласен

#### Открытые вопросы

Что тебе больше всего нравится в вашем коллективе?

Какие трудности возникают у тебя при общении или совместной деятельности?

Какие свои качества ты смог(ла) развить благодаря участию в деятельности объединения?

Что бы ты хотел(а) изменить в себе для более успешного взаимодействия с коллективом?

Чему самому важному ты научился(ась), участвуя в жизни коллектива?

#### Обработка результатов

Подсчитывается сумма баллов по всем утверждениям (1–20).

**80–100 баллов** – высокий уровень рефлексивности подросток осознаёт своё место в коллективе; способен к самоанализу; адекватно оценивает свои достижения и трудности; готов к сотрудничеству и развитию.

**50–79 баллов** – средний уровень рефлексивности подросток в целом осознаёт своё положение в коллективе; способен анализировать отдельные ситуации; нуждается в педагогической поддержке при оценке собственного опыта.

**20–49 баллов** – низкий уровень рефлексивности  
затрудняется в самоанализе; недостаточно осознаёт свою роль в коллективе; испытывает трудности в оценке собственных действий и взаимодействия с окружающими.

### Приложение 3

#### Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить “Да” или “Нет”.

Инструкция: “Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ “+”, если Вы согласны с ним, или “-”, если не согласны”.

Обработка и интерпретация результатов.

При обработке результатов выделяют вопросы; ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил “Да”, в то время как в ключе этому вопросу соответствует “-”, то есть ответ “нет”. Ответы, не совпадающие с ключом – это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Факторы      № вопросов

1. Общая тревожность в школе      2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. 54. 55, 56, 57, 58;

сумма = 22

2. Переживание социального стресса      5. 10, 15. 20, 24. 30, 33, 36. 39, 42, 44  
сумма = 11

3. Фрустрация потребности в достижение успеха      1. 3, 6. 11. 17. 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13

4. Страх самовыражения      27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6

5. Страх ситуации проверки знаний      2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих      3,8,13,17.22;  
сумма = 5

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу      9,14.18.23,28;  
сумма = 5

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями 2,6,11,32.35.41.44.47; сумма = 8

**КЛЮЧ К ВОПРОСАМ**

|        |     |      |      |      |      |      |      |     |     |
|--------|-----|------|------|------|------|------|------|-----|-----|
| 1 -    | 7-  | 13-  | 19-  | 25 + | 31 - | 37-  | 43 + | 49- | 55- |
| 2 _    | 8-  | 14-  | 20 + | 26-  | 32-  | 38 + | 44 + | 50- | 56- |
| 3-9-   | 15- | 21 - | 27-  | 33-  | 39 + | 45-  | 51 - | 57- |     |
| 4-10-  | 16- | 22 + | 28-  | 34-  | 40-  | 46-  | 52-  | 58- |     |
| 5-11 + |     | 17-  | 23-  | 29-  | 35 + | 41 + | 47-  | 53- |     |
| 6-12-  | 18- | 24 + | 30 + | 36 + | 42 - | 48-  | 54-  |     |     |

#### Результаты

1) Число несовпадений знаков (“+” – да, “-” – нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: < 50 %; > 50 % и 75%).

Для каждого респондента.

2) Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

3) Число несовпадений по каждому измерению для всего класса; абсолютное значение – < 50 %; > 50 % и 75%.

4) Представление этих данных в виде диаграммы.

5) Количество учащихся, имеющих несовпадения по определенному фактору 50 % и 75 % (для всех факторов).

6) Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

7) Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

1. Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

## Приложение И

### Опросник исследования уровня агрессивности

Авторы А. Басс и А. Дарки

(на русском языке стандартизирован А.А. Хваном, Ю.А. Зайцевым и  
Ю.А. Кузнецовой)

Опросник предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций. Под агрессивностью понимается свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-объектных отношений. Враждебность понимается как реакция, развивающая негативные чувства и негативные оценки людей и событий. Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

3. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Фамилия

---

Имя

---

Отчество

---

Возраст

---

Дата и место тестирования \_\_\_\_\_

Время тестирования \_\_\_\_\_

**Инструкция.**

*Отметьте «да», если вы согласны с утверждением, и «нет» – если не согласны. Старайтесь долго над вопросами не раздумывать.*

**Вопросы.**

|                                                                                                          |    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
| 1. Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим                                       | да | нет |
| 2. Иногда сплетничаю о людях, которых не люблю                                                           | да | нет |
| 3. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь                                                           | да | нет |
| 4. Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню                                                       | да | нет |
| 5. Я не всегда получаю то, что мне положено                                                              | да | нет |
| 6. Я не знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной                                                    | да | нет |
| 7. Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать                                        | да | нет |
| 8. Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести                   | да | нет |
| 9. Мне кажется, что я не способен ударить человека                                                       | да | нет |
| 10. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами                                        | да | нет |
| 11. Я всегда снисходителен к чужим недостаткам                                                           | да | нет |
| 12. Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его                                 | да | нет |
| 13. Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами                               | да | нет |
| 14. Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружественно, чем я ожидал | да | нет |
| 15. Я часто бываю не согласен с людьми                                                                   | да | нет |
| 16. Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь                                                   | да | нет |
| 17. Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему                                                  | да | нет |
| 18. Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверьми                                                                | да | нет |
| 19. Я гораздо более раздражителен, чем кажется                                                           | да | нет |
| 20. Если кто-то воображает себя начальником, я всегда поступаю ему наперекор                             | да | нет |
| 21. Меня немного огорчает моя судьба                                                                     | да | нет |
| 22. Я думаю, что многие люди не любят меня                                                               | да | нет |
| 23. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной                                         | да | нет |
| 24. Люди, уваливающие от работы, должны испытывать чувство вины                                          | да | нет |
| 25. Тот, кто оскорбляет меня и мою семью, напрашивается на драку                                         | да | нет |
| 26. Я не способен на грубые шутки                                                                        | да | нет |
| 27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются                                                    | да | нет |
| 28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались                         | да | нет |
| 29. Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится                                          | да | нет |
| 30. Довольно многие люди завидуют мне                                                                    | да | нет |
| 31. Я требую, чтобы люди уважали меня                                                                    | да | нет |

|                                                                                                            |    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
| 32. Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей                                                 | да | нет |
| 33. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их "щелкнули по носу"                           | да | нет |
| 34. Я никогда не бываю мрачен от злости                                                                    | да | нет |
| 35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь                                  | да | нет |
| 36. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания                                                | да | нет |
| 37. Хотя я и не показываю этого, меня иногда гложет зависть                                                | да | нет |
| 38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются                                                              | да | нет |
| 39. Даже если я злюсь, я не прибегаю к "сильным" выражениям                                                | да | нет |
| 40. Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены                                                              | да | нет |
| 41. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня                                                    | да | нет |
| 42. Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь                                                        | да | нет |
| 43. Иногда люди раздражают меня одним своим присутствием                                                   | да | нет |
| 44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел                                                        | да | нет |
| 45. Мой принцип: "Никогда не доверять "чужакам"                                                            | да | нет |
| 46. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать, что я о нем думаю                                    | да | нет |
| 47. Я делаю много такого, о чем впоследствии жалею                                                         | да | нет |
| 48. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь                                                           | да | нет |
| 49. С детства я никогда не проявлял вспышек гнева                                                          | да | нет |
| 50. Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться                                          | да | нет |
| 51. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко работать               | да | нет |
| 52. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня        | да | нет |
| 53. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ                                                        | да | нет |
| 54. Неудачи огорчают меня                                                                                  | да | нет |
| 55. Я дерусь не реже и не чаще, чем другие                                                                 | да | нет |
| 56. Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее | да | нет |
| 57. Иногда я чувствую, что готов первым начать драку                                                       | да | нет |
| 58. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо                                           | да | нет |
| 59. Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю                        | да | нет |
| 60. Я ругаюсь только со злости                                                                             | да | нет |
| 61. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть                                                      | да | нет |
| 62. Если для защиты своих прав мне нужно применить физическую силу, я применяю ее                          | да | нет |
| 63. Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу кулаком по столу                                             | да | нет |
| 64. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся                                         | да | нет |
| 65. У меня нет врагов, которые бы хотели мне навредить                                                     | да | нет |

|                                                                                     |    |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
| 66. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает            | да | нет |
| 67. Я часто думаю, что жил неправильно                                              | да | нет |
| 68. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки                            | да | нет |
| 69. Я не огорчаюсь из-за мелочей                                                    | да | нет |
| 70. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня     | да | нет |
| 71. Я часто только угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение | да | нет |
| 72. В последнее время я стал занудой                                                | да | нет |
| 73. В споре я часто повышаю голос                                                   | да | нет |
| 74. Я стараюсь обычно скрывать свое плохое отношение к людям                        | да | нет |
| 75. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить                                 | да | нет |

## Обработка результатов.

*Индексы различных форм агрессивных и враждебных реакций определяются суммированием полученных ответов.*

| № п/п | Вид агрессии                    | Вариант ответа | Номера высказываний                 | Баллы |
|-------|---------------------------------|----------------|-------------------------------------|-------|
| 1     | Физическая агрессия             | да             | № 1, 25, 33, 48, 55, 62, 68         |       |
|       |                                 | нет            | № 9,17,41                           |       |
| 2     | Косвенная агрессия              | да             | № 2,18,34,42, 56, 63                |       |
|       |                                 | нет            | № 10, 26, 49                        |       |
| 3     | Раздражение                     | да             | № 3,19, 27, 43, 50, 57, 64, 72      |       |
|       |                                 | нет            | № 11, 35, 69.                       |       |
| 4     | Негативизм                      | да             | № 4, 12, 20, 23, 36                 |       |
| 5     | Обида                           | да             | № 5, 13, 21, 29, 37, 51, 58         |       |
|       |                                 | нет            | № 44                                |       |
| 6     | Подозрительность                | да             | № 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59     |       |
|       |                                 | нет            | № 65,70                             |       |
| 7     | Вербальная агрессия             | да             | № 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60. 71, 73 |       |
|       |                                 | нет            | № 39, 74, 75                        |       |
| 8     | Угрызения совести, чувство вины | да             | № 8.16, 24, 32, 40, 47, 54,61,67    |       |

Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе образуют суммарный индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность – индекс враждебности; враждебность – общая негативная, недоверчивая позиция по отношению к окружающим; агрессия – активные внешние реакции агрессии по отношению к конкретным лицам.

*Индекс враждебности включает в себя 5 и 6 шкалы, а индекс агрессивности (как прямой, так и мотивационной) включает в себя шкалы 1, 3, 7.*

Нормой агрессивности является величина её индекса, равная 21 плюс – минус 4 , а враждебности – 6,5–7 плюс-минус 3. При этом обращается внимание на возможность достижения определённой величины, показывающей степень проявления агрессивности.

## Приложение К

### Тест на оценку самоконтроля в общении (М. Снайдер)

Тест разработан американским психологом М. Снайдером. Внимательно прочтите десять предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации. Каждое из них Вы должны оценить как верное или неверное применительно к себе. Если предложение кажется вам верным или преимущественно верным, поставьте рядом с порядковым номером букву

"В", если неверным или преимущественно неверным – букву "Н".

1. Мне кажется трудным искусство подражать привычкам других людей.
2. Я бы, пожалуй, мог "свалить дурака", чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.
4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.
7. Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убежден.
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.
9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу.
10. Я не всегда такой, каким кажусь.

Люди с высоким коммуникативным контролем, по Снайдеру, постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций. Вместе с тем, у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: "Я такой, какой я есть в данный момент". Люди с низким коммуникативным контролем более непосредственны и открыты, у них более устойчивое "Я", мало подверженное изменениям в различных ситуациях.

#### Подсчет результатов

По одному баллу начисляется за ответ "Н" на 1, 5 и 7 вопросы и за ответ "В" на все остальные. Подсчитывайте сумму баллов. Если Вы искренне отвечали на вопросы, то о Вас, по-видимому, можно сказать следующее:

0-3 балла – у Вас низкий коммуникативный контроль. Ваше поведение устойчиво, и Вы не считаете нужным изменяться в зависимости от ситуаций. Вы способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают Вас "неудобным" в общении по причине вашей прямолинейности.

4-6 баллов – у Вас средний коммуникативный контроль, вы искренни, но не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считаетесь в своем поведении с окружающими людьми.

7-10 баллов – у Вас высокий коммуникативный контроль. Вы легко входите в любую роль, гибко реагируете на изменение ситуации, хорошо чувствуете и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое вы производите на окружающих.

## Приложение Л

### Комплекс упражнений первого модуля «Подросток и среда»

#### 1. Упражнение «Визитная карточка»

**Цель упражнения:** снятие первичного эмоционального напряжения у обучающихся подросткового возраста, создание доброжелательной психологической атмосферы в группе, первичное знакомство участников, выявление их индивидуальных особенностей, интересов, склонностей, ожиданий от занятий в учреждении дополнительного образования.

**Задачи упражнения:**

- способствовать установлению первоначального контакта между обучающимися и педагогом;
- создать условия для свободного и безопасного самовыражения подростков;
- выявить интересы, увлечения, коммуникативные особенности и ожидания участников;

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** групповое упражнение с элементами самопрезентации и рефлексивного обсуждения.

**Продолжительность:** 20–30 минут в зависимости от количества участников группы.

**Оборудование и материалы:** листы бумаги формата А4 или карточки, цветные карандаши, фломастеры, маркеры. При необходимости могут использоваться заранее подготовленные шаблоны «визитной карточки».

**Условия проведения:** упражнение проводится на начальном этапе реализации программы «Развитие социального опыта», в рамках первого модуля «Я и социальная среда». Помещение организуется таким образом, чтобы участники могли видеть друг друга. Желательно расположить обучающихся полукругом или кругом, что способствует снижению дистанции и созданию атмосферы открытого общения.

**Содержание упражнения**

Каждому подростку предлагается оформить свою «визитную карточку». Она может включать следующие позиции: ФИО; интересы; увлечения и сильные стороны; ожидания от занятий и т.д.

После заполнения карточек каждый подросток по очереди представляет себя группе.

После завершения самопрезентаций проводится краткое групповое обсуждение. Педагог предлагает подросткам ответить на вопросы:

- Что нового вы узнали друг о друге?
- У кого обнаружили общие интересы?
- Было ли легко рассказывать о себе?

#### 2. Упражнение «Найди общее»

**Цель упражнения:** развитие первичных навыков межличностного взаимодействия обучающихся подросткового возраста, выявление общих интересов, склонностей, предпочтений и ценностных ориентиров, создание условий для установления доброжелательных отношений в группе.

**Задачи упражнения:**

- способствовать более близкому знакомству подростков друг с другом;
- снизить коммуникативную скованность и первичное напряжение в группе;
- сформировать у обучающихся опыт позитивного общения со сверстниками.

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** работа в парах или малых группах с последующим представлением результатов.

**Продолжительность:** 20–25 минут.

**Оборудование и материалы:** листы бумаги, ручки, фломастеры, карточки для записи общих интересов. При необходимости может использоваться заранее подготовленный бланк «Наши точки совпадения».

**Условия проведения:** упражнение проводится на начальном этапе реализации программы «Развитие социального опыта», в рамках первого модуля «Я и социальная среда». Оно целесообразно после первичного знакомства подростков, когда участники уже знают имена друг друга, но еще недостаточно включены в неформальное общение и совместную деятельность.

**Содержание упражнения**

Педагог сообщает участникам, что в ходе упражнения им предстоит узнать друг друга ближе и найти то, что их объединяет.

Перед началом работы педагог объясняет правила упражнения:

Педагог делит подростков на пары или малые группы.

После распределения по парам или группам участникам предлагается обсудить следующие вопросы:

- Чем вы любите заниматься в свободное время?
- Какие кружки, секции, студии или объединения вам интересны?
- Какие виды спорта вам нравятся?

На основе обсуждения участники записывают найденные совпадения. Например:

«Мы оба любим футбол».

«Нам нравится рисовать».

«Мы слушаем похожую музыку».

После завершения работы каждая пара или малая группа представляет результаты.

После представления результатов проводится общее обсуждение. Педагог задает подросткам вопросы:

- Легко ли было находить общее? Были ли совпадения, которые вас удивили?

**3. Игра «Общее дело»**

**Цель игры:** формирование первичных навыков командного взаимодействия обучающихся подросткового возраста через выполнение совместного творческого задания, направленного на создание символического образа группы.

**Задачи игры:**

- способствовать сплочению подростков и формированию положительного эмоционального отношения к коллективу;

– создать условия для включения каждого участника в совместную деятельность;

– развить умение предлагать идеи, слушать мнения других, принимать коллективное решение.

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** групповая творческая игра с элементами командообразования и презентации результата.

**Продолжительность:** 30–40 минут.

**Оборудование и материалы:** листы ватмана или бумаги формата А3/А4, цветные карандаши, фломастеры, маркеры, стикеры, клей, ножницы, карточки для записи идей. При необходимости могут использоваться готовые шаблоны для разработки названия команды, символа, девиза и мини-плаката.

**Условия проведения:** игра проводится в рамках первого модуля «Я и социальная среда» программы «Развитие социального опыта» после первичного знакомства подростков. На данном этапе обучающиеся уже имеют общее представление друг о друге, но нуждаются в организации совместного дела, позволяющего перейти от индивидуального самопредставления к коллективному взаимодействию.

#### **Содержание игры**

Педагог может предложить обучающимся следующие правила совместной работы:

1. Каждый участник имеет право предложить свою идею.
2. Все предложения выслушиваются без насмешек и отрицательных оценок.
3. Решение принимается совместно – путем обсуждения, голосования или объединения нескольких идей.

После объяснения правил педагог делит подростков на малые группы по 4–6 человек.

1. Обсуждение общего настроения группы.
2. Выбор названия команды.
3. Выбор символа команды.
4. Разработка девиза.
5. Распределение ролей.
6. Оформление мини-плаката.
7. Презентация результата.

После завершения работы каждая группа представляет свой мини-плакат.

После презентации проводится общее обсуждение.

#### **4. Занятие «Наши правила»**

**Цель занятия:** формирование у обучающихся подросткового возраста осознанного отношения к правилам совместной деятельности и нормам взаимодействия в группе учреждения дополнительного образования.

#### **Задачи занятия:**

– создать условия для коллективного обсуждения норм общения и поведения в группе;

- сформировать у подростков представление о значении правил для успешной совместной деятельности;
- развить умение высказывать собственное мнение, слушать позиции других участников и принимать общее решение.

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** групповое занятие с элементами беседы, коллективного обсуждения, работы в малых группах и рефлексии.

**Продолжительность:** 30–40 минут.

**Оборудование и материалы:** ватман или лист формата А3, маркеры, стикеры, карточки с незаконченными предложениями, магнитная доска или флипчарт. При необходимости используется заранее подготовленный шаблон «Правила нашей группы».

**Условия проведения:** занятие проводится в рамках первого модуля «Я и социальная среда» программы «Развитие социального опыта». Оно целесообразно после первичного знакомства подростков и выполнения упражнений, направленных на сплочение группы. К этому моменту обучающиеся уже имеют первоначальный опыт общения друг с другом, поэтому могут более осознанно обсуждать, какие правила необходимы для комфортной и результативной совместной деятельности.

### **Содержание занятия**

В начале занятия педагог обращается к подросткам с вопросом: «Почему в любой группе, команде или объединении нужны правила?». Участникам предлагается высказать свои предположения. Педагог фиксирует ответы обучающихся на доске или флипчарте. Подростки могут называть следующие варианты: «чтобы не было конфликтов», «чтобы все понимали, как себя вести», «чтобы было удобно работать вместе», «чтобы никто никого не обижал», «чтобы дело получилось», «чтобы каждый чувствовал себя спокойно».

После этого педагог подводит обучающихся к мысли о том, что правила не должны восприниматься только как запреты или внешние требования. В условиях учреждения дополнительного образования правила помогают участникам чувствовать себя безопасно, свободно выражать мнение, активно включаться в мероприятия, уважительно относиться друг к другу и достигать общего результата.

Затем педагог сообщает тему занятия: «Сегодня мы вместе определим правила нашей группы. Эти правила будут нужны нам не только на занятиях, но и при участии в мероприятиях, проектах, творческих делах, конкурсах, акциях и других формах совместной деятельности».

### **Первый этап. Обсуждение ситуаций**

Педагог предлагает подросткам обсудить несколько ситуаций, которые могут возникнуть в группе:

1. Один участник предлагает идею, а другие начинают смеяться.
2. Несколько подростков активно работают, а остальные остаются в стороне.
3. При подготовке мероприятия часть участников не выполняет свои поручения.

**После каждой ситуации педагог задает вопросы:**

- Что в этой ситуации мешает совместной работе?
- Как может чувствовать себя участник группы?
- К чему может привести такое поведение?

### **Второй этап. Формулирование правил в малых группах**

Педагог делит подростков на малые группы по 3–5 человек. Каждой группе предлагается сформулировать 3–4 правила, которые, по их мнению, должны действовать в коллективе.

### **Третий этап. Коллективное обсуждение и принятие правил**

После работы в малых группах участники по очереди представляют свои предложения.

Затем группа совместно обсуждает, какие правила являются наиболее важными для дальнейшей работы. Важно, чтобы подростки не просто согласились с готовыми формулировками педагога, а приняли участие в их уточнении.

В результате обсуждения составляется общий перечень правил группы.

Примерный перечень правил группы

1. Активно участвуем в занятиях и мероприятиях.
2. Уважительно относимся к мнению другого человека.
3. Слушаем друг друга и не перебиваем.
4. Не допускаем насмешек, грубости и обидных высказываний.
5. Помогаем друг другу.
6. Сохраняем доброжелательную атмосферу.

### **Четвертый этап. Оформление «Кодекса группы»**

После согласования правил педагог предлагает оформить их в виде общего документа – «Кодекса группы», «Правил нашего объединения» или «Наших договоренностей». Подростки могут выбрать название самостоятельно.

### **Пятый этап. Рефлексия**

В завершение занятия проводится рефлексивное обсуждение. Педагог предлагает подросткам ответить на вопросы:

#### **4. Задание «Карта моих интересов»**

**Цель задания:** выявление индивидуальных интересов, склонностей, ожиданий, личностных ресурсов и потенциальных направлений включения обучающихся подросткового возраста в совместную, творческую, проектную и социально значимую деятельность учреждения дополнительного образования.

#### **Задачи задания:**

- выявить сферы интересов и предпочтений подростков;
- определить виды деятельности, в которых обучающиеся хотели бы попробовать себя;
- выявить качества, которые подростки стремятся развить в процессе участия в деятельности учреждения дополнительного образования.

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** индивидуальная письменная работа с последующим выборочным групповым обсуждением.

**Продолжительность:** 25–35 минут.

**Оборудование и материалы:** индивидуальные бланки «Карта моих интересов», ручки, карандаши, фломастеры. При необходимости может использоваться доска или флипчарт для фиксации общих направлений интересов группы.

**Условия проведения:** задание проводится в рамках первого модуля «Я и социальная среда» программы «Развитие социального опыта». Оно целесообразно после первичного знакомства подростков, выполнения упражнений на установление контакта и обсуждения правил взаимодействия в группе. К этому моменту обучающиеся уже чувствуют себя более уверенно и могут осмысленно отвечать на вопросы о собственных интересах, ожиданиях и возможностях участия в коллективной деятельности.

#### **Содержание задания**

В начале занятия педагог объясняет подросткам, что каждому участнику предлагается заполнить индивидуальную «Карту моих интересов».

Каждому подростку выдается индивидуальный бланк «Карта моих интересов».

После заполнения бланков педагог предлагает подросткам по желанию поделиться отдельными ответами.

Педагог фиксирует на доске или флипчарте повторяющиеся направления интересов, не называя конкретных подростков без их согласия. Например:

- творческая деятельность;
- спортивные мероприятия;
- помощь другим;
- участие в конкурсах;

После обсуждения педагог подводит подростков к выводу о том, что интересы участников могут стать основой для организации разнообразной совместной деятельности.

### **5. Пример мини-беседа «Почему важно уважать мнение другого?»**

**Цель мини-беседы:** формирование у обучающихся подросткового возраста представления о значении уважительного отношения к мнению другого человека как необходимого условия конструктивного общения, сотрудничества и совместной деятельности в коллективе учреждения дополнительного образования.

#### **Задачи мини-беседы:**

- раскрыть значение уважения к мнению другого человека в процессе общения и совместной деятельности;
- сформировать у подростков понимание того, что различие мнений является естественным явлением в коллективе;
- развить умение слушать собеседника, не перебивать, не высмеивать и не обесценивать его позицию.

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** мини-беседа с элементами проблемного обсуждения, анализа жизненных ситуаций и рефлексии.

**Продолжительность:** 15–20 минут.

**Оборудование и материалы:** карточки с проблемными ситуациями, доска или флипчарт, маркеры. При необходимости могут использоваться карточки с фразами для корректного выражения согласия и несогласия.

**Условия проведения:** мини-беседа проводится в рамках первого модуля «Я и социальная среда» программы «Развитие социального опыта». Она может быть организована после занятия «Наши правила» или перед групповыми заданиями, требующими обсуждения, распределения обязанностей и принятия коллективных решений.

### **Содержание мини-беседы**

В начале беседы педагог обращается к подросткам с вопросом:

«Как вы думаете, может ли в одной группе у всех участников быть абсолютно одинаковое мнение?»

Далее педагог задает уточняющие вопросы:

- Что значит уважать мнение другого человека?
- Всегда ли уважать мнение другого означает соглашаться с ним?
- Как человек чувствует себя, если его перебивают или высмеивают?

В ходе обсуждения педагог обращает внимание подростков на важную мысль: уважение к мнению другого не означает обязательного согласия с ним.

Затем педагог предлагает обучающимся рассмотреть несколько ситуаций.

Вопросы для обсуждения:

- Почему некоторым людям трудно высказываться перед группой?
- Как можно поддержать такого участника?
- Почему важно дать человеку время высказать свою мысль?
- Что помогает создать доброжелательную атмосферу?

После обсуждения ситуаций педагог предлагает подросткам сформулировать правила уважительного отношения к мнению другого человека. Возможные формулировки:

1. Слушать говорящего до конца.
2. Не перебивать и не торопить собеседника.
3. Не смеяться над мнением другого человека.
4. Не использовать грубые и обидные слова.
5. Стараться понять, почему человек думает именно так.
6. Если не согласен, говорить спокойно и аргументированно.
7. Предлагать свой вариант, не унижая вариант другого.
8. Помнить, что каждый участник имеет право на свое мнение.

Далее педагог знакомит подростков с примерами фраз, которые помогают выразить согласие или несогласие корректно.

Фразы согласия:

- «Я согласен с тобой, потому что...»
- «Мне близка твоя мысль...»
- «Я тоже считаю, что...»
- «Твое предложение может быть полезным, потому что...»

Фразы частичного согласия:

- «Я согласен частично, но хотел бы добавить...»
- «В твоей идее есть важная мысль, однако...»

– «Мне кажется, это можно дополнить...»

Фразы корректного несогласия:

– «Я понимаю твою точку зрения, но думаю иначе...»

– «У меня есть другой вариант...»

– «Позволь, я объясню, почему я не совсем согласен...»

– «Давай рассмотрим еще одно решение...»

– «Мне кажется, можно поступить по-другому...»

После этого педагог предлагает короткое практическое задание. Один участник высказывает мнение по простой теме, например: «Какие мероприятия интереснее проводить в группе – спортивные или творческие?», «Нужно ли каждому участнику иметь постоянную роль в коллективе?», «Что важнее в команде – лидер или взаимопомощь?». Другой участник должен ответить, используя одну из корректных фраз согласия, частичного согласия или несогласия. Затем несколько пар демонстрируют свои варианты.

Примерный ход практического задания

Педагог: «Представьте, что ваш товарищ сказал: “Я считаю, что при подготовке мероприятия решения должен принимать только лидер команды”. Как можно ответить, если вы не совсем согласны?»

В завершение мини-беседы проводится рефлексия.

## Приложение М

### Комплекс заданий второго модуля «Социальная адаптация личности»

#### 1. Задание «Общий проект»

**Цель задания:** развитие коммуникативных, организационных и социально-деятельностных умений обучающихся подросткового возраста через совместную разработку идеи небольшого мероприятия для учреждения дополнительного образования.

**Задачи задания:**

- сформировать у подростков опыт коллективного обсуждения и принятия общего решения;
- развить умение предлагать идеи, аргументировать собственную позицию и учитывать предложения других участников.
- закрепить навыки распределения ролей и обязанностей в группе.

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** групповое проектное задание с элементами обсуждения, распределения ролей, планирования и презентации результата.

**Продолжительность:** 40–60 минут. При необходимости задание может быть разделено на два занятия: первое – разработка идеи и распределение ролей, второе – презентация и обсуждение проекта.

**Оборудование и материалы:** листы бумаги формата А4 или А3, ватман, маркеры, фломастеры, стикеры, карточки с вариантами мероприятий, бланк «Паспорт общего проекта», доска или флипчарт.

**Условия проведения:** задание проводится в рамках второго модуля «Я в общении» программы «Развитие социального опыта». Оно целесообразно после выполнения упражнений, направленных на знакомство, командообразование, осознание правил взаимодействия и развитие навыков уважительного общения. К этому моменту подростки уже имеют первоначальный опыт групповой работы и могут перейти к более содержательному совместному планированию.

**Содержание задания**

В начале занятия педагог сообщает подросткам, что им предстоит выступить в роли инициативной группы и разработать идею небольшого мероприятия для обучающихся учреждения дополнительного образования.

Перед началом выполнения задания педагог предлагает участникам вспомнить правила группового взаимодействия.

Затем подростки делятся на малые группы по 4–6 человек. Каждой группе предлагается выбрать один вид мероприятия или придумать собственный вариант.

**Возможные направления общего проекта:**

1. Мастер-класс
2. Творческая встреча
3. Выставка
4. Спортивная игра
5. Экологическая акция

## 6. Социально полезная акция

После выбора направления каждая группа приступает к разработке идеи мероприятия.

### Этап 1. Выдвижение идей

Участники группы предлагают возможные варианты мероприятия.

После выдвижения идей подростки обсуждают каждую из них, оценивают ее реалистичность, пользу, привлекательность и возможность выполнения.

### Этап 2. Выбор общей идеи

Группа принимает решение, какое мероприятие будет разрабатывать.

### Этап 3. Определение цели и содержания мероприятия

После выбора идеи подростки формулируют цель мероприятия и его основное содержание.

Затем группа определяет, из каких частей будет состоять мероприятие: вступление, основная часть, практическое задание, игра, обсуждение, подведение итогов, награждение, фотографирование, оформление результатов.

### Этап 4. Распределение ролей

Подростки самостоятельно распределяют обязанности между участниками.

**Возможные роли участников:** ответственный за идею, организатор, ведущий, докладчик и т.д.

### Этап 5. Разработка «Паспорта общего проекта»

Каждая группа заполняет краткий паспорт проекта

### Этап 6. Презентация проекта

После завершения работы каждая группа представляет свой проект.

## 2. Групповое задание «Команда организаторов»

**Цель задания:** развитие у обучающихся подросткового возраста навыков распределения обязанностей, согласования действий и осознания личной ответственности за общий результат при подготовке коллективного мероприятия.

### Задачи задания:

- сформировать у подростков представление о структуре подготовки мероприятия;
- развить умение определять перечень необходимых организационных задач;
- закрепить навыки распределения обязанностей между участниками группы.

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** групповое практико-ориентированное задание с элементами моделирования организационной ситуации, распределения ролей и рефлексивного обсуждения.

**Продолжительность:** 35–45 минут.

**Оборудование и материалы:** листы бумаги формата А4 или А3, маркеры, фломастеры, стикеры, карточки с организационными задачами, бланк «План подготовки мероприятия», доска или флипчарт.

**Условия проведения:** задание проводится в рамках второго модуля «Я в общении» программы «Развитие социального опыта». Оно целесообразно после упражнений, направленных на развитие навыков общения, принятия общего

решения и уважительного отношения к мнению другого человека. К этому моменту подростки уже имеют первоначальный опыт командной работы и могут перейти к более конкретному освоению организационных функций.

### **Содержание задания**

В начале занятия педагог сообщает подросткам, что им предстоит представить себя командой организаторов. Группа получает практическую ситуацию: необходимо подготовить небольшое мероприятие для младших обучающихся учреждения дополнительного образования.

Перед началом выполнения задания педагог предлагает обучающимся обсудить вопрос:

«Что нужно сделать, чтобы мероприятие для младших обучающихся получилось интересным, организованным и полезным?»

### **Этап 1. Анализ организационной ситуации**

Педагог предлагает группе конкретную ситуацию:

«В учреждении дополнительного образования планируется мероприятие для младших обучающихся. Его нужно подготовить силами вашей команды. У вас ограниченное время, поэтому важно определить, какие задачи необходимо выполнить, кто за них отвечает и как действия каждого участника повлияют на общий результат».

После предъявления ситуации педагог задает вопросы:

- Для кого проводится мероприятие?
- Что должно быть понятно младшим обучающимся?
- Что нужно подготовить заранее?
- Какие задания или игры будут интересны младшим участникам?
- Кто должен встретить участников?
- Кто будет проводить основную часть мероприятия?
- Кто подготовит материалы и оформление?
- Кто подведет итоги?
- Что может произойти, если кто-то не выполнит свою часть работы?

Такое обсуждение помогает подросткам осознать, что организация мероприятия включает несколько взаимосвязанных направлений деятельности.

### **Этап 2. Определение задач подготовки**

Группа определяет перечень задач, необходимых для подготовки мероприятия.

### **Этап 3. Выбор формата мероприятия**

Подросткам предлагается выбрать один из возможных форматов мероприятия для младших обучающихся. Группа обсуждает варианты и выбирает один формат.

### **Этап 4. Составление плана мероприятия**

После выбора формата подростки составляют краткий план мероприятия.

### **Этап 5. Распределение обязанностей**

На данном этапе подростки распределяют обязанности между собой.

### **Этап 6. Обсуждение взаимосвязи действий участников**

После распределения обязанностей педагог предлагает группе обсудить, как выполнение каждой задачи влияет на общий результат. Это является важной

частью задания, поскольку помогает подросткам понять значимость личного вклада.

Педагог задает вопросы:

- Что произойдет, если не будет составлен план мероприятия?
- Что изменится, если помещение не будет подготовлено?
- Что будет, если забыть материалы для игры или викторины?

В ходе обсуждения подростки приходят к выводу, что даже небольшое поручение имеет значение для общего дела. Например, если не подготовлены карточки, ведущий не сможет провести викторину; если не оформлено помещение, мероприятие будет менее привлекательным; если никто не подведет итоги, участники не почувствуют завершенности; если не пригласить младших обучающихся, мероприятие не состоится.

### **Этап 7. Презентация организационного плана**

Каждая группа представляет свой план подготовки мероприятия.

### **Этап 8. Рефлексия**

#### **3. Упражнение «Решение за пять минут»**

**Цель упражнения:** развитие у обучающихся подросткового возраста умения принимать коллективное решение в условиях ограниченного времени, выслушивать мнения участников группы, договариваться и выбирать наиболее приемлемый вариант действий.

#### **Задачи упражнения:**

- сформировать у подростков опыт быстрого коллективного обсуждения проблемной ситуации;
- развить умение выдвигать предложения и аргументировать свою позицию;
- закрепить навыки активного слушания и учета мнения каждого участника.

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** групповое упражнение с элементами проблемного обсуждения, принятия коллективного решения и рефлексии.

**Продолжительность:** 20–30 минут.

**Оборудование и материалы:** карточки с проблемными ситуациями, листы бумаги, ручки, таймер или часы, доска или флипчарт для фиксации решений.

**Условия проведения:** упражнение проводится в рамках второго модуля «Я в общении» программы «Развитие социального опыта». Оно целесообразно после выполнения заданий, направленных на знакомство, командообразование, распределение обязанностей и формирование правил взаимодействия. К моменту проведения упражнения подростки уже должны иметь первоначальный опыт групповой работы и обсуждения общих задач.

#### **Содержание упражнения**

В начале упражнения педагог объясняет подросткам, что в реальной коллективной деятельности часто возникают ситуации, когда группе необходимо быстро принять решение: выбрать формат мероприятия, распределить ограниченные ресурсы, определить, что делать при нехватке времени, помочь участнику, который не справляется с заданием, или найти выход из спорной ситуации

Педагог сообщает участникам, что каждая группа получит проблемную ситуацию. На обсуждение будет отведено ограниченное время – пять минут. За это время подростки должны:

1. Внимательно прочитать или выслушать ситуацию.
2. Быстро предложить несколько вариантов решения.
3. Выслушать мнение каждого участника группы.
4. Обсудить плюсы и возможные трудности каждого варианта.
5. Прийти к единому решению.
6. Кратко подготовить объяснение, почему группа выбрала именно этот вариант.

Перед началом работы педагог напоминает правила обсуждения.

Затем подростки делятся на малые группы по 4–6 человек. Каждая группа получает карточку с проблемной ситуацией.

**После получения ситуации группа приступает к обсуждению.** Педагог запускает таймер на пять минут.

По истечении пяти минут каждая группа представляет свое решение.

После презентации всех групп проводится общее обсуждение.

Рефлексия упражнения

После выполнения упражнения педагог организует рефлексивное обсуждение.

#### **4. Тренинг общения «Активное слушание»**

**Цель тренинга:** развитие у обучающихся подросткового возраста навыков активного слушания как основы конструктивного общения, взаимопонимания, уважительного отношения к собеседнику и успешного взаимодействия в коллективе учреждения дополнительного образования.

**Задачи тренинга:**

- сформировать у подростков представление о значении умения слушать в процессе общения;
- показать различие между формальным слушанием и активным слушанием;
- развить умение внимательно воспринимать речь собеседника, не перебивать его и удерживать содержание высказывания;

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** тренинг общения с элементами парной работы, ролевого взаимодействия, обсуждения и рефлексии.

**Продолжительность:** 35–45 минут.

**Оборудование и материалы:** карточки с темами для беседы, памятка «Правила активного слушания», листы для рефлексии, ручки, доска или флипчарт.

**Условия проведения:** тренинг проводится в рамках второго модуля «Я в общении» программы «Развитие социального опыта». Он целесообразен после занятий, направленных на первичное знакомство, принятие правил группы и развитие уважительного отношения к мнению другого человека. К моменту проведения тренинга подростки уже имеют первоначальный опыт взаимодействия, но нуждаются в специальной отработке коммуникативных умений, необходимых для совместной деятельности.

### **Содержание тренинга**

Педагог объясняет подросткам основные признаки активного слушания:

1. Внимание к собеседнику.
2. Отсутствие перебивания.
3. Уточняющие вопросы.
4. Перефразирование.
5. Эмоциональная поддержка.
6. Уважительное отношение.

После объяснения педагог предлагает подросткам выполнить упражнение «Активное слушание».

#### **Упражнение «Активное слушание»**

Цель упражнения: формирование практических навыков внимательного слушания, уточнения, перефразирования и поддержки собеседника.

Ход упражнения

Педагог предлагает подросткам объединиться в пары. В каждой паре один участник получает роль «говорящего», другой – роль «слушающего». Затем участники меняются ролями.

На первом этапе «говорящий» в течение 2–3 минут рассказывает собеседнику на одну из предложенных тем.

Задача «слушающего» – не перебивать, не давать советов сразу, не оценивать услышанное, а внимательно слушать собеседника. Он должен использовать приемы активного слушания.

После рассказа «слушающий» должен кратко пересказать содержание услышанного, используя примерные фразы:

- «Я понял, что тебе интересно...»
- «Ты рассказал о том, что...»
- «Для тебя важно...»

После этого участники меняются ролями, и упражнение повторяется.

#### **Рефлексия тренинга**

В завершение тренинга педагог предлагает подросткам выполнить короткую рефлекссию.

### **5. Упражнение «Открытые и закрытые вопросы»**

Цель упражнения: формирование у обучающихся подросткового возраста умения задавать вопросы как средства установления контакта, поддержания диалога, уточнения информации и более глубокого понимания позиции собеседника.

**Задачи упражнения:**

- познакомить подростков с различием между открытыми и закрытыми вопросами;
- сформировать понимание роли вопросов в процессе общения;
- развить умение задавать вопросы, побуждающие собеседника к развернутому ответу.

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** тренинговое упражнение с элементами объяснения, парной работы, анализа примеров, преобразования вопросов и рефлексии.

**Продолжительность:** 25–35 минут.

**Оборудование и материалы:** карточки с примерами открытых и закрытых вопросов, листы бумаги, ручки, доска или флипчарт, памятка «Как задавать вопросы».

**Условия проведения:** упражнение проводится в рамках второго модуля «Я в общении» программы «Развитие социального опыта». Оно целесообразно после упражнений, направленных на активное слушание и уважительное отношение к мнению другого человека. На данном этапе подростки уже понимают значимость внимательного отношения к собеседнику и переходят к освоению более конкретного коммуникативного умения – постановки вопросов.

### **Содержание упражнения**

В начале упражнения педагог обращается к подросткам с вопросом:

«Для чего человеку в общении нужны вопросы?»

Участники предлагают свои варианты ответов.

Далее педагог объясняет подросткам различие между закрытыми и открытыми вопросами.

Закрытые вопросы – это вопросы, на которые чаще всего можно ответить кратко: «да», «нет», «нравится», «не нравится», «был», «не был», «хочу», «не хочу».

Примеры закрытых вопросов:

– Тебе понравилось занятие?

– Ты хочешь участвовать в мероприятии?

– Ты умеешь рисовать?

Открытые вопросы – это вопросы, которые побуждают собеседника дать более развернутый ответ, объяснить свою позицию, рассказать о чувствах, интересах, причинах выбора или ожиданиях. Такие вопросы обычно начинаются со слов: «что», «как», «почему», «каким образом», «в чем», «что именно», «что для тебя значит».

Примеры открытых вопросов:

– Что именно тебе понравилось на занятии?

– Почему тебе интересно участвовать в этом мероприятии?

– В какой роли ты хотел бы попробовать себя?

### **Этап 1. Анализ примеров**

Педагог предлагает подросткам определить, какие из предложенных вопросов являются открытыми, а какие – закрытыми.

### **Этап 2. Преобразование закрытых вопросов в открытые**

На следующем этапе подросткам предлагается преобразовать закрытые вопросы в открытые.

### **Этап 3. Работа в парах «Интервью»**

Подростки объединяются в пары. Один участник выполняет роль «интервьюера», другой – роль «собеседника». Интервьюер должен задать собеседнику 5 вопросов по одной из предложенных тем. При этом не менее трех вопросов должны быть открытыми.

#### **Этап 4. Обсуждение результатов парной работы**

Педагог подводит подростков к выводу, что открытые вопросы делают общение более содержательным, помогают понять другого человека и проявить к нему интерес. Закрытые вопросы тоже нужны, но если использовать только их, разговор может быстро закончиться.

#### **Этап 5. Упражнение «Вопрос для общего дела»**

На завершающем этапе подросткам предлагается составить вопросы, которые могут быть полезны при подготовке общего мероприятия, проекта или акции.

#### **6. Упражнение «Я считаю, потому что...»**

**Цель упражнения:** развитие у обучающихся подросткового возраста умения формулировать и аргументировать собственную позицию в процессе общения, группового обсуждения и принятия коллективных решений.

##### **Задачи упражнения:**

- сформировать у подростков представление о значении аргументации в общении;
- развить умение выражать собственное мнение в корректной и понятной форме;
- закрепить навык обоснования своей позиции с помощью примеров, причин и объяснений.

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** групповое коммуникативное упражнение с элементами обсуждения, аргументации и рефлексии.

**Продолжительность:** 25–35 минут.

**Оборудование и материалы:** карточки с утверждениями для обсуждения, листы бумаги, ручки, доска или флипчарт, памятка «Как аргументировать свою позицию».

**Условия проведения:** упражнение проводится в рамках второго модуля «Я в общении» программы «Развитие социального опыта». Оно целесообразно после упражнений, направленных на активное слушание, умение задавать вопросы и уважительное отношение к мнению другого человека. К этому моменту подростки уже имеют первоначальный опыт диалога и могут перейти к освоению более сложного коммуникативного умения – аргументированного высказывания собственной позиции.

##### **Содержание упражнения**

В начале упражнения педагог обращается к подросткам с вопросом:

«Чем отличается простое мнение от аргументированной позиции?»

Педагог приводит подросткам примеры двух высказываний:

1. «Я считаю, что надо провести спортивную игру».
2. «Я считаю, что надо провести спортивную игру, потому что она поможет участникам больше двигаться, работать в команде и поддерживать друг друга».

После этого педагог задает вопросы:

- Какое высказывание звучит убедительнее?
- Почему второе высказывание легче обсудить?

– Что помогает понять позицию говорящего?

– Почему в коллективной работе важно объяснять свои предложения?

Педагог подводит подростков к выводу о том, что аргументация делает общение более осознанным и конструктивным. Она помогает избежать споров по принципу «я хочу – и все», так как участники начинают обсуждать причины, последствия, пользу и возможные трудности разных предложений.

### **Основная речевая формула упражнения**

Участникам предлагается использовать речевую конструкцию:

«Я считаю, что..., потому что...»

При необходимости формула может быть расширена:

– «Я считаю, что..., потому что... Например...»

– «Моя позиция заключается в том, что..., так как...»

– «Я думаю, что..., поскольку...»

– «Я могу объяснить это тем, что...»

– «Я предлагаю..., потому что это поможет...»

– «На мой взгляд..., потому что...»

Педагог объясняет, что в первой части фразы участник формулирует свое мнение, а во второй – обосновывает его. В качестве обоснования могут выступать причина, пример, ожидаемый результат, личный опыт, польза для группы или возможные последствия.

### **Этап 1. Обсуждение простых утверждений**

Педагог предлагает подросткам несколько утверждений, связанных с жизнью коллектива, общением и участием в деятельности учреждения дополнительного образования. Каждый участник выбирает одно утверждение и выражает свое отношение к нему, используя формулу «Я считаю, потому что...».

После нескольких ответов педагог обращает внимание группы на то, какие высказывания были наиболее убедительными и почему.

### **Этап 2. Работа с разными позициями**

Педагог предлагает утверждение, по которому возможны разные мнения

Участники делятся на три группы:

– согласен;

– не согласен;

– согласен частично.

Каждая группа должна подготовить аргументы в поддержку своей позиции, используя формулы:

– «Мы считаем, что..., потому что...»

– «Мы согласны частично, так как...»

– «Мы не согласны, потому что...»

После подготовки каждая группа представляет свои аргументы

### **Этап 3. Аргументация в ситуации выбора**

Подросткам предлагается проблемная ситуация, требующая выбора одного варианта.

Каждый участник или малая группа выбирает один вариант и аргументирует его.

После высказываний педагог предлагает участникам обсудить:

- Какие аргументы были наиболее убедительными?
- Какие предложения можно объединить?
- Что важно учитывать при выборе формата мероприятия?

#### **Этап 4. Упражнение «Аргумент и пример»**

На данном этапе педагог объясняет, что позиция становится более убедительной, если к аргументу добавить пример.

Педагог предлагает подросткам самостоятельно выбрать одно утверждение и дополнить его примером из жизни группы, учреждения дополнительного образования, школы или личного опыта.

#### **Этап 5. Рефлексия**

В завершение упражнения проводится обсуждение.

### **7. Мини-дискуссия «Что важнее в коллективе: личная инициатива или умение работать в команде?»**

**Цель мини-дискуссии:** развитие у обучающихся подросткового возраста умения участвовать в коллективном обсуждении, аргументировать собственную позицию, уважительно воспринимать мнение других участников и осознавать взаимосвязь личной инициативы и командного взаимодействия в совместной деятельности.

#### **Задачи мини-дискуссии:**

- сформировать у подростков представление о значении личной инициативы и командной работы в коллективе;
- развить умение высказывать собственную точку зрения и обосновывать ее;
- закрепить навыки активного слушания, постановки вопросов и корректного выражения согласия или несогласия.

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** мини-дискуссия с элементами групповой работы, аргументации, постановки вопросов и рефлексии.

**Продолжительность:** 25–35 минут.

**Оборудование и материалы:** карточки с тезисами, листы бумаги, ручки, доска или флипчарт, памятка «Правила дискуссии», карточки для фиксации аргументов.

**Условия проведения:** мини-дискуссия проводится в рамках второго модуля «Я в общении» программы «Развитие социального опыта». Она целесообразна после упражнений «Активное слушание», «Открытые и закрытые вопросы» и «Я считаю, потому что...», поскольку требует от подростков умения слушать собеседника, задавать уточняющие вопросы, аргументировать собственную позицию и уважительно относиться к иной точке зрения.

#### **Содержание мини-дискуссии**

В начале занятия педагог сообщает тему обсуждения: «Что важнее в коллективе: личная инициатива или умение работать в команде?».

Педагог поясняет, что в дискуссии нет задачи «победить» другую сторону.

Перед началом дискуссии педагог вместе с подростками повторяет правила обсуждения.

После этого педагог предлагает участникам дать первичное определение двум понятиям.

### **Этап 1. Распределение позиций**

Педагог предлагает подросткам разделиться на две группы.

Первая группа готовит аргументы в пользу позиции: «В коллективе важнее личная инициатива».

Вторая группа готовит аргументы в пользу позиции: «В коллективе важнее умение работать в команде».

### **Этап 2. Подготовка аргументов**

Каждая группа в течение 5–7 минут готовит свои аргументы.

Педагог напоминает подросткам, что аргументы должны быть не только общими, но и связанными с реальными ситуациями: подготовкой мероприятия, участием в проекте, выполнением группового задания, распределением ролей, помощью младшим обучающимся.

### **Этап 3. Представление позиций**

После подготовки каждая группа представляет свою позицию.

После выступления первой группы вторая группа может задать 1–2 уточняющих вопроса. Затем выступает вторая группа, а первая задает вопросы.

### **Этап 4. Обмен аргументами и уточнение позиций**

На этом этапе педагог предлагает участникам не только защищать свою позицию, но и найти слабые стороны одностороннего подхода.

### **Этап 5. Поиск общего вывода**

После обмена аргументами педагог предлагает подросткам сформулировать общий вывод.

### **Этап 6. Рефлексия мини-дискуссии**

В завершение педагог организует рефлексивное обсуждение.

## **8. Упражнение «Поменяйся позицией»**

**Цель упражнения:** развитие у обучающихся подросткового возраста способности понимать и принимать мнение другого человека, рассматривать ситуацию с разных точек зрения, снижать категоричность собственных суждений и находить конструктивные способы взаимодействия в коллективе.

### **Задачи упражнения:**

- сформировать у подростков представление о том, что одна и та же ситуация может восприниматься людьми по-разному;
- развить умение временно занимать позицию другого участника и аргументировать ее;
- способствовать развитию эмпатии, терпимости, гибкости мышления и уважительного отношения к иному мнению.

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** групповое коммуникативное упражнение с элементами ролевого обмена позициями, аргументации, обсуждения и рефлексии.

**Продолжительность:** 30–40 минут.

**Оборудование и материалы:** карточки с дискуссионными ситуациями, листы бумаги, ручки, доска или флипчарт, памятка «Как выразить позицию другого человека уважительно».

**Условия проведения:** упражнение проводится в рамках второго модуля «Я в общении» программы «Развитие социального опыта». Оно целесообразно после упражнений, направленных на активное слушание, постановку вопросов, аргументацию собственной позиции и участие в мини-дискуссиях. К моменту проведения упражнения подростки уже должны иметь первоначальный опыт выражения своего мнения и могут перейти к более сложному умению – пониманию позиции другого человека.

### **Содержание упражнения**

В начале упражнения педагог обращается к подросткам с вопросом:

«Бывало ли так, что в группе два человека по-разному смотрят на одну и ту же ситуацию, и каждый уверен, что прав именно он?»

После ответов обучающихся педагог поясняет, что разногласия являются естественной частью общения.

Педагог подчеркивает, что упражнение «Поменяйся позицией» помогает на время «посмотреть на ситуацию глазами другого человека».

Перед началом работы педагог напоминает правила взаимодействия.

### **Этап 1. Предъявление дискуссионной ситуации**

Педагог предлагает подросткам ситуацию, в которой возможны разные точки зрения. Ситуация должна быть близка к опыту обучающихся и связана с жизнью коллектива учреждения дополнительного образования.

### **Этап 2. Первичное выражение собственной позиции**

После предъявления ситуации подросткам предлагается высказать свое первоначальное мнение.

На данном этапе важно зафиксировать разные точки зрения, не оценивая их как правильные или неправильные.

### **Этап 3. Обмен позициями**

После первичного обсуждения педагог предлагает участникам поменяться позициями.

### **Этап 4. Работа в парах или малых группах**

Для более активного включения всех участников упражнение может проводиться в парах или малых группах.

### **Этап 5. Поиск общего решения**

После обмена позициями педагог предлагает подросткам перейти от противопоставления мнений к поиску общего или компромиссного решения.

### **Этап 6. Обсуждение и рефлексия**

После выполнения упражнения педагог организует рефлексивное обсуждение.

## **9. Ролевая игра «Новый участник в группе»**

**Цель ролевой игры:** развитие у обучающихся подросткового возраста навыков доброжелательного общения, принятия нового участника, оказания поддержки сверстнику и создания условий для его успешной адаптации в коллективе учреждения дополнительного образования.

### **Задачи ролевой игры:**

- сформировать у подростков представление о трудностях, которые может испытывать новый участник при включении в группу;
- развить умение проявлять внимание, тактичность, доброжелательность и поддержку по отношению к сверстнику;
- закрепить навыки активного слушания, постановки вопросов, корректного обращения и уважительного отношения к другому человеку.

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** ролевая игра с последующим обсуждением и рефлексией.

**Продолжительность:** 30–40 минут.

**Оборудование и материалы:** карточки с ролями, карточки с ситуациями, листы для наблюдателей, ручки, доска или флипчарт, памятка «Как помочь новому участнику включиться в группу».

**Условия проведения:** ролевая игра проводится в рамках второго модуля «Я в общении» программы «Развитие социального опыта». Она целесообразна после упражнений, направленных на знакомство, активное слушание, уважение к мнению другого человека, аргументацию и принятие иной позиции. К этому моменту подростки уже имеют первичные коммуникативные навыки и могут использовать их в моделируемой ситуации.

### **Содержание ролевой игры**

В начале занятия педагог сообщает подросткам, что в жизни любой группы может возникнуть ситуация, когда к уже сложившемуся коллективу присоединяется новый участник.

Педагог обращается к подросткам с вопросами:

- Что может чувствовать человек, который впервые пришел в новую группу?
- Почему ему может быть трудно начать общение?
- Как поведение других участников может помочь или, наоборот, помешать новичку?

После краткого обсуждения педагог объясняет задачу ролевой игры: участникам предстоит разыграть ситуацию появления нового обучающегося в группе учреждения дополнительного образования и показать, какие действия помогают ему адаптироваться, познакомиться с другими, понять правила группы и включиться в общее дело.

#### **Распределение ролей**

Для проведения игры педагог распределяет роли между участниками. Роли могут быть заданы карточками или выбраны добровольно.

#### **Этап 1. Подготовка к ролевой игре**

Участникам раздаются карточки с ролями. На подготовку дается 3–5 минут.

#### **Этап 2. Проведение ролевой игры**

Педагог задает игровую ситуацию.

«Сегодня к вашему объединению присоединился новый участник. Ваша группа готовит небольшое мероприятие для младших обучающихся. Необходимо распределить обязанности и включить нового участника в работу».

Игра начинается с того, что педагог представляет нового участника:

«Ребята, сегодня к нам присоединился новый участник. Давайте познакомимся и поможем ему включиться в нашу работу».

Далее участники действуют в соответствии со своими ролями. Активные и доброжелательные участники могут задать новичку вопросы:

- «Как тебя зовут?»
- «Чем тебе интересно заниматься?»
- «Ты уже участвовал в таких мероприятиях?»
- «Что тебе было бы интересно попробовать?»
- «Хочешь вместе с нами подготовить карточки?»
- «Можешь помочь нам с оформлением?»
- «Давай мы расскажем, что уже придумали».

Педагог в роли ведущего может поддерживать процесс, но не должен полностью управлять поведением подростков. Важно дать участникам возможность самим проявить способы общения.

Во время игры группа должна решить, какую роль предложить новому участнику. Например:

- помощник оформителя;
- участник, готовящий карточки;
- помощник ведущего;
- участник творческой группы;
- ответственный за раздачу материалов;
- участник, предлагающий вопросы для викторины;
- помощник в организации игры.

### **Этап 3. Повторное проигрывание ситуации**

После первого проигрывания педагог может предложить группе повторить ситуацию, но уже с учетом того, какие действия действительно помогают новичку адаптироваться.

### **Этап 4. Обсуждение ролевой игры**

После завершения игры проводится обсуждение. Сначала слово предоставляется участнику, исполнявшему роль новичка.

Затем педагог обращается к остальным участникам.

### **Этап 5. Формулирование правил принятия нового участника**

После обсуждения педагог предлагает подросткам сформулировать правила, которые помогут группе принимать новых участников.

### **Рефлексия.**

### **10. Упражнение «Формула согласия»**

**Цель упражнения:** формирование у обучающихся подросткового возраста навыков конструктивного диалога, корректного выражения согласия, частичного согласия и несогласия, а также развития умения поддерживать уважительное общение в процессе совместной деятельности.

### **Задачи упражнения:**

- развить у подростков умение выражать согласие и несогласие в корректной форме;

- сформировать навыки уважительного реагирования на мнение другого человека;

- снизить категоричность, резкость и конфликтность высказываний в группе;

**Участники:** обучающиеся подросткового возраста, включенные в деятельность учреждения дополнительного образования.

**Форма проведения:** коммуникативное упражнение с элементами тренинга, парной и групповой работы, анализа речевых ситуаций и рефлексии.

**Продолжительность:** 25–35 минут.

**Оборудование и материалы:** карточки с речевыми ситуациями, карточки с формулами согласия и несогласия, листы бумаги, ручки, доска или флипчарт, памятка «Формулы конструктивного общения».

**Условия проведения:** упражнение проводится в рамках второго модуля «Я в общении» программы «Развитие социального опыта». Оно целесообразно после упражнений «Активное слушание», «Открытые и закрытые вопросы», «Я считаю, потому что...», а также после мини-дискуссий и ролевых игр, направленных на развитие умения принимать мнение другого человека. На данном этапе подростки уже имеют представление о значимости уважительного общения и переходят к практическому освоению речевых формул, позволяющих сохранять доброжелательную атмосферу даже при наличии разногласий.

### **Содержание упражнения**

В начале упражнения педагог обращается к подросткам с вопросом:

«Бывает ли так, что человек не согласен с мнением другого, но может сказать об этом по-разному: спокойно и уважительно или резко и обидно?»

После ответов обучающихся педагог поясняет, что в коллективной деятельности невозможно всегда иметь одинаковые мнения.

После этого педагог сообщает, что участники будут тренироваться использовать «формулы согласия» – готовые речевые конструкции, которые помогают выражать согласие, частичное согласие, дополнение или несогласие без грубости и давления.

### **Этап 1. Сравнение резких и корректных высказываний**

Педагог предлагает подросткам сравнить две группы фраз.

Резкие формулировки:

- «Ты неправильно говоришь».

- «Это плохая идея».

- «Так никто делать не будет».

Корректные формулировки:

- «Я думаю иначе, потому что...»

- «В этой идее есть сложность, давайте обсудим ее».

- «Можно рассмотреть другой вариант».

- «Я не совсем согласен, но готов объяснить почему».

Педагог задает вопросы:

- Какие фразы могут обидеть человека?

- Какие фразы помогают продолжить разговор?

- Почему резкие слова мешают совместной деятельности?

В ходе обсуждения подростки приходят к выводу, что корректная форма высказывания помогает сохранить контакт, не унижает собеседника и дает возможность продолжить обсуждение.

### **Этап 2. Замена конфликтных фраз**

На следующем этапе подросткам предлагается преобразовать резкие или неудачные фразы в конструктивные.

### **Этап 3. Работа в парах «Согласен – не согласен»**

Участники объединяются в пары. Один подросток получает карточку с утверждением, второй должен отреагировать на него, используя одну из формул согласия, частичного согласия или несогласия.

### **Этап 4. Групповая ситуация «Спор о мероприятии»**

Педагог предлагает группе смоделировать ситуацию:

«Группа готовит мероприятие для младших обучающихся. Одни участники хотят провести спортивную игру, другие предлагают творческий мастер-класс, третьи считают, что лучше организовать викторину. Необходимо обсудить предложения и прийти к общему решению, используя формулы согласия, частичного согласия, дополнения и поиска компромисса».

Педагог распределяет роли:

- сторонник спортивной игры;
- сторонник творческого мастер-класса;
- сторонник викторины;
- участник, который ищет компромисс;
- участник, который задает уточняющие вопросы;
- наблюдатель за культурой общения.

Во время обсуждения подростки должны использовать речевые конструкции:

- «Я понимаю твою точку зрения...»
- «Я согласен частично...»
- «Предлагаю дополнить...»
- «Давай попробуем объединить...»
- «Как мы можем учесть оба варианта?»
- «Мне кажется, важно...»
- «Я не совсем согласен, потому что...»

### **Этап 5. Составление памятки группы**

На завершающем этапе подростки вместе с педагогом составляют памятку «Как соглашаться и не соглашаться уважительно».

В завершение проводится рефлексия.