

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

На правах рукописи

ЧЕРНОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ
ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПРИКЛАДНЫМИ ВИДАМИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Курилович Надежда Васильевна

Тамбов – 2024

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Теоретические основы формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности	19
1.1. Социальная успешность подростков с ОВЗ как педагогическая проблема	19
1.2. Сущность, структура и показатели социальной успешности подростков с ОВЗ	38
1.3. Воспитательные возможности прикладных видов деятельности в формировании социальной успешности подростков с ОВЗ	58
1.4. Модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности	81
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности.....	106
2.1. Характеристика исходного уровня сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности	106
2.2. Реализация модели формирования социальной успешности подростков с ОВЗ	140
2.3. Оценка результатов опытнo-экспериментальной работы по формированию социальной успешности подростков с ОВЗ	161
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	187
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	195
ПРИЛОЖЕНИЕ	219

Введение

Актуальность исследования. Успешность человека в современном мире определяется способностью организовать свою жизнь: определять перспективу действий, находить и привлекать необходимые ресурсы/контакты, составлять план действий, организовывать взаимодействие с окружающими, оценивать степень достижения поставленных целей и презентовать свой результат в социуме. Становление личности происходит в различных образовательных институтах, одними из которых являются организации дополнительного образования. Система дополнительного образования призвана решить важнейшую социальную проблему, связанную с выявлением и развитием тех задатков и способностей детей, которые гарантируют их устойчивое саморазвитие в жизни и обеспечивают их социальную успешность на последующие годы.

Внесенные поправки в федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» предполагают ряд изменений, одним из которых является гармоничное вхождение обучающихся в социальный мир и налаживание равноправных взаимоотношений с окружающими через приобщение к российским традиционным духовным ценностям, правилам и нормам поведения в обществе, а также развитие практических умений и социальных навыков, необходимых как в повседневной, так и профессиональной жизни. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 г. предусматривает создание равных условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья (Далее - ОВЗ) в социализации, реализации творческого потенциала и приобретении опыта творческого самовыражения и успешной самореализации.

Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 г. и Целевая модель развития региональной системы дополнительного образова-

ния детей¹ отражают необходимость создания условий для профилактики и преодоления школьной неуспешности, обеспечения равного доступа к программам для самореализации и развития талантов, интересов и потребностей различных категорий детей (в том числе детей-инвалидов и детей с ОВЗ), независимо от места жительства и социально-экономического статуса. Реализация федерального проекта «Успех каждого ребенка» предполагает максимальный охват дополнительным образованием детей в возрасте от 5 до 18 лет, в том числе детей с ОВЗ и инвалидностью.

Заявленное в нормативных документах социальное равенство в получении образования подразумевает и равенство между детьми в проявлении себя и своей деятельности. Результатами данной деятельности являются творческие работы, проекты, продукты, созданные при освоении прикладных видов деятельности, способствующие исправлению «социального вывиха» (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский), преодолению отклонений, развивающих индивидуальность и активность, побуждающих к самосовершенствованию творческих способностей и формированию умений межличностного взаимодействия. Приобщение подростков с ОВЗ в организациях дополнительного образования к прикладным видам деятельности представляет собой своеобразную компенсаторную возможность, выражающуюся в реакции личности на дефект, дающую начало новым, обходным процессам развития, замещая, надстраивая, выравнивая психологические функции, формируя социальный тип успешной личности, а как следствие - проявление социальной успешности подростков с ОВЗ.

Однако на практике работы учреждений такого типа данному вопросу уделяется недостаточно внимания: в результате этого подростки с ОВЗ не получают жизненно важных социальных знаний и умений, испытывают в дальнейшем трудности в процессе вхождения в общество. В связи с этим проблема по формированию социальной успешности подростков с ОВЗ на

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 03.09.2019 № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей» (Зарегистрирован 06.12.2019 № 56722). Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912090014>

сегодняшний день является одной из центральных для теории и практики воспитания и требует решения как на уровне отдельного образовательного учреждения, так и страны в целом.

Степень разработанности проблемы. Концептуальные основы феномена социальной успешности разработаны исследователями: Н.А. Баранец, А.Ф. Валентьевым, Е.Ю. Варламовой, А.С. Грушиным, Е.В. Деевой, А. Збужки, Л.Н. Казимирской, С.О. Кожакиной, М.А. Новак, А.В. Пономаревой, А.Г. Самохваловой, А.Р. Тугушевой, Е.А. Ширяевым, В.В. Ястребовым и др.

В сфере дополнительного образования успешность рассматривается со следующих позиций:

– деятельности, творческих способностей и активности личности для получения творческих результатов (Н.И. Асташина, Е.В. Богачева, П.М. Горев, Е.В. Деева, В.Б. Коновалова, И.В. Недрышкин, А.С. Овчинникова, О.Б. Передреева, О.Н. Соколова-Набойченко, Ж.В. Чайкина и др.);

– развития познавательных интересов и компетентностей (И.Д. Агафонов, Е.Ю. Карпеева, Е.Л. Миронова, З.Ю. Нефедова, Е.В. Феськова, С.А. Шемшурина и др.);

– учета возрастных особенностей обучающихся: дошкольников (А.Г. Чурашов, Е.Б. Юнусова и др.), младших школьников (Н.А. Семенова, О.В. Тетельбаум), подростков (В.Б. Коновалова, В.М. Чернышова), старшеклассников (О.Н. Ратуева, С.А. Шевченко).

– формирования культуры, эстетического воспитания, традиций (И.В. Буркина, И.И. Крылов, Е.И. Левит, С.С. Рамазанова, Е.Н. Сузоленцева и др.);

– творческой самореализации (Н.В. Бурова, М.А. Васильев, С. Сулейманова, и др.);

– средств формирования положительного отношения к деятельности, мотиваций к труду, познавательного интереса, инициативности и мотивации достижения, ценностного отношения к учению (Н.А. Баранец, Л.А. Баранчикова, Х.А. Джалилова, В.И. Елисеева, Н.В. Ипполитова, Н.Н. Кузьмина,

А.М. Пашинский, Л.Е. Сидорова, Л.Н. Устенко, Н.С. Утешев, В.В. Ястребов и др.).

– создания благоприятных условий для социализации и адаптации детей с ОВЗ (И.П. Бородулина, Г.В. Васенков, Н.В. Гарашкина, Н.В. Курилович, Н.Н. Малофеев, С.Л. Мирский, Н.М. Назарова, Н.А. Соколова, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.).

Воспитательные возможности прикладных видов деятельности в организациях дополнительного образования приобщают подростков с ОВЗ к социально-значимой деятельности, способствуют формированию мотивации, интересу к результатам и средствам достижения успеха. Следует обратить внимание на то, что проблема формирования социальной успешности подростков с ОВЗ средствами прикладных видов деятельности в организациях дополнительного образования специально не изучалась, проведенный анализ степени разработанности проблемы позволяет выявить следующие *противоречия*:

- между потребностью общества в формировании социальной успешности подростков с ОВЗ, которая определяет их социальное равенство в социуме и недостаточной разработанностью теоретико-методических положений данного процесса;
- между потребностью современного общества в социально успешных подростках с ОВЗ, способных к активной, продуктивной социализации и реальной практикой организации работы с данной категории детей в условиях дополнительного образования, ориентированной преимущественно на традиционные формы деятельности;
- между значительным воспитательным потенциалом прикладных видов деятельности в формировании социальной успешности подростков с ОВЗ и отсутствием научно-методического обоснования возможностей его реализации в организациях дополнительного образования.

Выявленные противоречия определяют **проблему** данного исследования: каковы возможности прикладных видов деятельности в процессе фор-

мирования социальной успешности подростков с ОВЗ, модель и педагогические условия их эффективной реализации в организациях дополнительного образования?

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности в организациях дополнительного образования и педагогические условия, способствующие ее эффективной реализации.

Объект исследования: процесс формирования социальной успешности подростков с ОВЗ в организациях дополнительного образования.

Предмет исследования: процесс формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности.

Гипотеза исследования в формировании социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности будет эффективной, если:

- раскрыта сущность социальной успешности подростков с ОВЗ и её структура, что позволит содержательно и методически грамотно разработать модель формирования данного феномена, состоящую из социально-целевого, теоретико-методологического, методико-технологического и критериально-результативного блоков;
- определены воспитательные возможности прикладных видов деятельности, что позволит, осознано учитывать и результативно использовать их для формирования социальной успешности подростков с ОВЗ;
- разработана модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ, построенная на системном, личностно-деятельностном, средовом, интегративном, инклюзивном подходах и реализованы следующие педагогические условия:
 - вовлечение подростков с ОВЗ в социокультурные практики в процессе реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Успехи творчества», содержащие элементы проектной деятельности;

– активизация непрерывного развития мотивации педагогов дополнительного образования к работе с подростками с ОВЗ, осуществляющих их педагогическое сопровождение и поддержку;

– организация образовательного сообщества «педагог дополнительного образования – подростки с ОВЗ – родители подростков с ОВЗ» и апробация вариативных форм работы в онлайн и офлайн форматах;

– осуществление рефлексии личностной и коллективной социальной успешности подростков с ОВЗ.

В соответствии с поставленной целью, предметом и гипотезой сформулированы **задачи исследования:**

1. Раскрыть сущность и структуру социальной успешности подростков с ОВЗ, определить критерии, показатели и уровни ее сформированности.

2. Обосновать специфику дополнительного образования в отношении подростков с ОВЗ и выявить воспитательные возможности прикладных видов деятельности в формировании социальной успешности подростков с ОВЗ.

3. Разработать и апробировать модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ с использованием прикладных видов деятельности.

4. Обосновать и проверить педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности.

Методологической основой исследования послужили общепедагогические положения отечественных и зарубежных исследователей в области успешности личности (Г.В. Гегель, Р. Декарт, В.А. Лекторский, К. Маркс, М.М. Мамардашвили, Г. Олпорт, С.Л. Рубинштейн, и др.). Представленное исследование опирается на системный (И.В. Блауберг, Л.И. Новикова, А.И. Пригожин, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.); личностно-деятельностный (Б.Г. Ананьев, А.С. Белкин, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, А.К. Маркова, В.А. Сухомлинский, С.Л. Ру-

бинштейн, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин, В.В. Ястребов и др.); средовой (А.А. Богданов, Л.С. Выготский, Ю.С. Майнулов, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Ясвин); интегративный и инклюзивный подходы (С.В. Алехина, А.Г. Асмолов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, О.С. Никольская, Ф.Л. Ратнер, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Е.А. Стреблева, Л.М. Шипицина, Н.Д. Шматко, А.Ю. Юсупов).

Теоретическую основу исследования составляют: труды, отражающие сущность воспитания и влияния социальной среды на личность (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Г.В. Гегель, И. Кант, В.А. Лекторский, А.Н. Леонтьев, К. Маркс, В.И. Садовский, И.Г. Фихте, Э.Г. Юдин и др.); развитие личности в деятельности и общении (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ю.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков); исследования в области социальной успешности в системе общего, дошкольного, дополнительного образования (А.С. Белкин, Е.Ю. Варламова, А. Збуцки, Л.Н. Казимирская, С.О. Кожакина, А.В. Пономарева, А.Г. Самохвалова, А.Р. Тугушева, О.А. Яшнова и др.); теоретические положения дополнительного образования (В.В. Абраухова, А.Г. Асмолов, В.А. Березина, А.К. Бруднов, Л.Н. Буйлова, В.П. Голованов, В.А. Горский, Н.В. Кленова, Б.В. Куприянов, А.В. Мудрик, Н.А. Соколова, А.Ю. Шеманов); положение о единстве закономерностей при нормальном и отклоняющемся развитии (Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Э.К. Наберушкина, М.С. Певзнер, В.Ц. Цыренов и др.) развитие личности в онтогенезе (В. М. Бехтерев, М. Варнок, Т.А. Власова, А.Р. Лурия, А.Р. Маллер, Б.П. Пузанов и др.) особенности развития и воспитания детей с ОВЗ (Е.Ю. Коновалова, В.А. Лапшин, Е.Ю. Мукина, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.); успешность детей с ОВЗ (И.А. Акопянц, А.В. Блохин, Ю.А. Блохина, У.В. Колотилова, Н.С. Мальцева, О.Г. Прохорова, Е.В. Резникова, С.А. Чистопашина и др.); успешность в видах деятельности (В.В. Баринов, Е.В. Деева, А.А. Долгова, Д.С. Завирохин, Е.И. Кудермниа, Л.Н. Лёхина, Е.С. Маслова, Т.В. Сенько, Н.А. Соколова, Е.Н. Худотеева, С.Ю. Шишкова и др.); значимость прикладных видов дея-

тельности и влияние творчества на развитие личности (А.В. Бакушинский, С.М. Гаджимурадов, А.А. Грибовская, Н.В. Ефремичева, В.В. Корешков, А.С. Максяшин, М.А. Некрасова, Ж.В. Чайкина, Т.Я. Шпикалова и др.); формирование личности ребенка с ОВЗ в условиях творческой деятельности (М.А. Ариарский, А.Д. Жарков, С.Н. Иконникова, М.С. Каган, А.З. Свердлов, А.А. Сукало, А.Б. Фомин и др.).

Для достижения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- теоретические (теоретико-логический и сравнительно-сопоставимый анализ литературы отечественных и зарубежных исследователей по тематике исследования в области философии, социологии, психологии, педагогики, сравнение, обобщение, абстрагирование, систематизация, метод аналогии, моделирование);

- эмпирические (наблюдение, тестирование, беседа, метод экспертных оценок, метод контент-анализа, интервьюирование, обобщение собственного педагогического опыта, педагогический эксперимент;

- математические методы (критерий корреляции хи-квадрат Пирсона, коэффициент прироста, парный t-критерий Стьюдента, программа СПСС-Статистик).

Экспериментальной базой исследования выступали Дом детского творчества «Лира» г. Домодедово, МАОУ ДСОШ № 7 с УИОП г. Домодедово, МБОУ Кутузовская школа-интернат для детей с ОВЗ, Центр детско-юношеского туризма и краеведения г. Чита, МБУ ДО «Центр развития творчества детей и юношества» г. Чита, МОУ СОШ с. Смоленка Читинского р-на Забайкальского края. На разных этапах исследования приняло участие 104 родителя воспитанников, 94 педагога дополнительного образования, 99 подростков, в том числе с ОВЗ, занимающихся на базе этих учреждений.

Исследование проводилось в три этапа:

На первом этапе (2017-2018 г.) производился анализ литературы по тематике исследования с позиции философии, социологии, психологии, педаго-

гики и опыт реализации на практике; определялся методологический и научный аппарат исследования; формулировался план экспериментальной работы; обосновывалась сущность, структура, критерии и показатели социальной успешности подростков с ОВЗ.

На втором этапе (2018-2020 г.) проводилась реализация формирующего этапа по адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе прикладных видов деятельности, уточнялась гипотеза и модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ с использованием прикладных видов деятельности, апробировались педагогические условия.

На третьем этапе (2021-2022 г.) было осмысление, обобщение, коррекция теоретических положений, описание проделанной работы, оценивались данные и фиксировались результаты, формулировались выводы, оформлялись результаты исследования.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

– раскрыта сущность *социальной успешности подростков с ОВЗ*, как интегративного качества личности, учитывающего психолого-педагогические особенности развития данной категории подростков, отражающего целенаправленное достижение ими поставленной цели и умение использовать достигнутый результат для дальнейшего развития, способствующего успешной социализации в обществе на основе продуктивного взаимодействия с окружающими;

– разработана структура социальной успешности подростков с ОВЗ (**ценностно-мотивационный, когнитивно-деятельностный, личностно-творческий** компоненты), определена критериальная база и диагностический инструментарий, позволяющие выявить и подробно охарактеризовать уровни сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности: необходимый, достаточный, превосходный;

– обоснована специфика дополнительного образования в отношении подростков с ОВЗ и раскрыты воспитательные возможности прикладных видов деятельности, способствующие формированию структурных компонентов социальной успешности данной группы подростков;

– разработана и апробирована модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ, которая включает социально-целевой, теоретико-методологический, методико-технологический и критериально-результативный блоки;

– обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении понятийного поля теории общей педагогики за счет уточнения сущности и структуры социальной успешности подростков с ОВЗ, определении критериев, показателей и уровней ее сформированности. Теоретически обоснованные конструктивные возможности прикладных видов деятельности способствуют осмыслению особенностей формирования социальной успешности подростков с ОВЗ в организации дополнительного образования. Разработанная теоретическая модель и предложенные педагогические условия создают предпосылки для обогащения содержания, форм и способов формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности, расширяют представления о ее результатах и средствах оценивания. Полученные в ходе исследования результаты расширяют научные представления о способах формирования социальной успешности подростков с ОВЗ и могут быть использованы в качестве основы для дальнейших педагогических исследований.

Практическая значимость состоит в том, что реализация апробированных педагогических условий позволяет повысить эффективность формирования социальной успешности в процессе межличностного взаимодействия с подростками с ОВЗ. Разработанный критериальный аппарат и диагностиче-

ский инструментарий могут быть использованы для мониторинга процесса формирования социальной успешности подростков с ОВЗ. Апробированная адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Успехи творчества», созданные к ней дидактические материалы и методические разработки могут быть использованы в деятельности социальных педагогов и педагогов дополнительного образования в работе с данной группой подростков. Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы для расширения средств и форм работы с подростками с ОВЗ в организациях дополнительного и общего образования.

Личный вклад соискателя заключается в уточнении понятия «социальная успешность подростков с ОВЗ»; разработке его структуры, обосновании модели, критериев, показателей и уровней для оценки сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ; обосновании воспитательных возможностей прикладных видов деятельности, разработке и апробации педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации модели.

Обоснованность и достоверность полученных результатов исследования обеспечивается опорой на достижения философии, педагогики и психологии; непротиворечивостью исходных методологических позиций; уточнением исходных теоретических положений исследования; применением комплекса теоретических и эмпирических методов, в том числе методов статистической обработки данных, адекватных логике исследования; длительным характером опытно-экспериментальной работы; репрезентативностью объема выборки испытуемых; корректным проведением качественного анализа и статистической обработки полученных результатов и внедрением результатов проведенного исследования в практику работы организаций общего и дополнительного образования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Социальная успешность подростков с ОВЗ – это интегративное качество личности, учитывающее психолого-педагогические особенности развития данной категории подростков, отражающее целенаправленное достижение

ние ими поставленной цели и умение использовать достигнутый результат для дальнейшего развития, способствующее успешной социализации в обществе на основе продуктивного взаимодействия с окружающими. Структура социальной успешности подростков с ОВЗ представляет собой взаимосвязанное единство **ценностно-мотивационного** (мотивация достижений, ценностные ориентации, познавательный интерес к прикладным видам деятельности), **когнитивно-деятельностного** (теоретические знания в области успешности, социальных норм, правил поведения в социуме, практические умения и навыки прикладных видов деятельности, умения социального межличностного взаимодействия) и **лично-творческого** компонентов (коммуникативные умения, умения творческой самопрезентации, проектные умения).

Критериальная база сформированности ценностно-мотивационного компонента включает показатели: наличие мотивации к труду и прикладной деятельности; осознание ценностей совместной творческой прикладной деятельности; проявление интереса к прикладным видам деятельности.

Критериальная база когнитивно-деятельностного компонента включает следующие показатели: владение теоретическими знаниями в области успешности личности, социальных норм, правил поведения в социуме; сформированность практических умений и навыков прикладной деятельности; умения социального межличностного взаимодействия.

Критериальная база лично-творческого компонента отражает степень сформированности коммуникативных умений; участие в творческой проектной деятельности; творческую демонстрацию результатов своего труда и самопрезентацию.

На основе вышеуказанного критериального аппарата выделены уровни сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности: необходимый, достаточный, превосходный.

2. Специфика дополнительного образования в отношении подростков с ОВЗ заключается в следующем:

- образовательный процесс носит демократичный характер и предполагает свободу выбора;
- вариативность, детальность и доступность содержания подчинена запросам и потребностям подростков с ОВЗ и их родителей;
- целенаправленность педагогического процесса представляет единую деятельность подростков с ОВЗ, родителей подростков с ОВЗ и педагога дополнительного образования;
- заложенное равноправие направлено на решение образовательных, воспитательных задач и социализацию, создавая поле социальной успешности.

Прикладные виды деятельности обладают следующими воспитательными возможностями для формирования социальной успешности подростков с ОВЗ:

- ценностно-смысловое содержание работ, в контексте их создания, позволяет осознать свое Я, раскрыть творческие способности, стимулируя саморазвитие, способствуя социализации и адаптации;
- увеличение социальной активности подростков с ОВЗ и освоение ими статусных и ролевых позиций удовлетворяет их потребности в познании, позволяет ощутить свою уникальность, обрести веру в свои силы;
- продуктивное установление контактов в процессе социального межличностного взаимодействия формирует коммуникативные умения, исключает эмоциональный дефицит общения;
- развитие творческого мышления подростков с ОВЗ позволяет синтезировать умения социального межличностного взаимодействия и поведения с опытом предыдущих поколений через приобщение к традициям и обычаям своей культуры;

– самовыражение и самопрезентация через творческую прикладную деятельность несут психотерапевтическую разгрузку, способствуют пониманию своих особенностей, личностной рефлексии.

3. Разработанная модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ содержит взаимосвязанные блоки: **социально-целевой** - объясняет необходимость формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности, содержит цель и задачи, определяющие стратегию действий по достижению результативности; **теоретико-методологический** - включает подходы: системный, личностно-деятельностный, средовой, интегративный, инклюзивный и соответствующие им принципы; компоненты социальной успешности: ценностно-мотивационный, когнитивно-деятельностный, личностно-творческий; **методико-технологический** - включает адаптированную дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу «Успехи творчества» с этапами реализации, методами, средствами и методическим обеспечением, обеспечивающих практическую направленность реализации модели; **критериально-результативный** - включает критерии и соответствующие показатели, что позволяет определить уровень сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности: необходимый, достаточный, превосходный.

4. Эффективность реализации модели формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности обеспечивается совокупностью следующих педагогических условий:

– вовлечение подростков с ОВЗ в социокультурные практики в процессе реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Успехи творчества», содержащие элементы проектной деятельности;

– активизация непрерывного развития мотивации педагогов дополнительного образования к работе с подростками с ОВЗ, осуществляющих их педагогическое сопровождение и поддержку;

– организация образовательного сообщества «педагог дополнительного образования – подростки с ОВЗ – родители подростков с ОВЗ» и апробация вариативных форм работы в онлайн и офлайн форматах;

– осуществление рефлексии личностной и коллективной социальной успешности подростков с ОВЗ.

Апробация результатов. Основные теоретические идеи и результаты исследования опубликованы в журналах, рекомендованных ВАК (Чита, 2018, 2019), (Москва, 2019), (Белгород, 2020), (Красноярск, 2020), (Тамбов, 2022). Результаты исследования нашли свое отражение в докладах на **Международных** (Чита, 2017, 2018, 2020); (Тамбов, 2019, 2021); (Москва, 2019); (Волгоград, 2020); и **Всероссийских** научно-практических конференциях (Москва, 2018); (Омск, 2018); (Нижневартовск, 2019); (Тамбов, 2019, 2023); (Липецк, 2020); на страницах **научных периодических и научно-методических изданий** (Москва, 2019), (Бохар (Таджикистан) 2019), (Нижневартовск, 2019); (Якутск, 2020), (Тамбов, 2021)

Структура диссертации включает введение, две главы, заключение, список использованной литературы и приложения.

Во введении обосновывается актуальность и выбор темы исследования, выявляются противоречия, фиксируется проблематика, формулируется цель, объект, предмет исследования, выдвигается гипотеза, обосновываются задачи, положения научной новизны, теоретической и практической значимости исследования, определяются положения, выносимые на защиту.

В первой главе уточнено понятие «подросток с ОВЗ»; рассмотрена необходимость формирования социальной успешности в аспекте воспитания, введено понятие «социальная успешность подростков с ОВЗ», предложена структура, критериальная база и уровни социальной успешности подростков с ОВЗ; раскрыта специфика дополнительного образования и обоснованы воспитательные возможности прикладных видов деятельности в отношении данной категории детей; описана модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности.

Во второй главе представлен диагностический инструментарий, проводится диагностика, описаны уровни сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности, проанализированы результаты констатирующего этапа эксперимента, обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия, обеспечивающие эффективность данного процесса, экспериментально подтверждена эффективность предложенной модели.

В заключении представлены результаты, подведены итоги, сформулированы выводы по проведенному исследованию.

Библиографический список содержит 214 наименований, в том числе 14 источников зарубежных исследователей.

Приложение включает в себя адаптированную дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу социально-гуманитарной направленности по формированию социальной успешности «Успехи творчества» для подростков с ОВЗ и их родителей.

Глава 1. Теоретические основы формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности

1.1. Социальная успешность подростков с ОВЗ как педагогическая проблема

Проблема социализации и интеграции детей с ОВЗ в социум является неотъемлемой частью государственной и социальной политики, проводимой в нашей стране. Возможность получения доступного и качественного образования подростками с ОВЗ влияет на концепцию воспитания, призывая обновить воспитательный процесс в организациях дополнительного образования. Заявленное в нормативных документах социальное равенство в получении образования подразумевает и равенство в презентации себя и демонстрации своих результатов в процессе деятельности, способствуя социальной адаптации в обществе и проявлению социальной успешности в частности. Детальное рассмотрение понятий «успех», «успешность» придают полноту и целостность содержанию педагогического феномена «социальная успешность подростков с ОВЗ».

Исследование теории успеха и успешности проводилось с позиции философии, психологии, социологии, педагогики как отечественными (Е.А. Александрова, Н.А. Батурин, А.С. Белкин, А.С. Макаренко, М.М. Мамардашвили, С.О. Кожакина, и др.) так и зарубежными исследователями (А. Адлер, У. Глассер, Т. Дембо, Д. Карнеги, Р. Коллинз, А. Маслоу, Т. Шибутани, К.Г. Юнг и др.).

Толковый словарь Д.Н. Ушакова определяет успех, с одной стороны, как удачу в задуманном деле или достижение поставленной цели, с другой, признание окружающих или общественного одобрения [176]. Социологический словарь соотносит успех с признанием и хорошими результатами [164], психологический словарь сопоставляет с выполнением, достижением цели [144].

Во всех определениях прослеживается связь успеха с активностью человека и его деятельностью.

В работах философов понятие «успех» рассматривается с различных позиций и возможностей проявления: Р. Декарт, Демокрит, Г.В. Гегель, Г. Олпорт, Н.А. Бердяев, М. Монтей соотносят его с активностью, физической силой, быстротой, позволяющей личности занять статусную позицию в обществе [60]. Аристотель, Ф.И. Голдберг, Пифагор, Платон, Г.В. Лейбниц, И.Г. Фихте, А. Шопенгауэр и др., связывали успех с явлением Божьим в индивидах, которое изначально формируется в самих телах, отражая его внутреннюю природу и представляя самобытное обличие, которое проявляется в воле и рефлексии и остается сокровенным [9]. В.С. Степин, А.А. Ивин, Ф.И. Голдберг, основываясь на трудах американских философов, отмечают, «... что всякий, кто попытается правильно и хорошо исполнить, не может не угодить Богу и не добиться успеха» [9, с. 26]; [166, с. 153]. Г.В.Ф. Гегель, Ч. Пирс, С. Хук, Ф. Шиллер представляют успех с позиции прагматизма, выдвигая благополучие и достаток [46].

В работах К.А. Абдульханова-Славской, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, И. Канта, О.Ю. Корниенко, В.А. Лекторского, А.Н. Леонтьева, К. Маркса, В.И. Садовского, Н.Н. Трубникова, Э.Г. Юдина успех соотносится с активностью личности, преломляющейся через призму деятельности, которая ее определяет: «...потребность в деятельности (в труде) и связанном с ней общении возникает в контексте значений и ценностей всей жизни» [3, с. 42]. «...Мы должны постоянно следить за тем, чтобы каждое наше действие и каждое наше решение приносили нам тот или иной полезный результат, ни в коем случае не позволяя себе прийти в отчаяние, пасть духом и сразу опустить руки, если вдруг окажется, что мы не можем достичь нашей основной цели» - считает Ф. Бэкон, отмечая, что успех является итогом организованной деятельности [32, с. 468-476].

В исследованиях социологов наблюдаются две точки зрения на проблему успешности. Согласно первой, Б. Бессонов, М. Вебер, В. Зомбарт,

В.И. Ильин, А. Кравченко, К. Мангейм, Г. Минц, Н. Наумов, А.Ю. Согомонов, Ф. Филиппов, Ш. Шварц, В. Ядов и др. рассматривают проявление успеха в соотношении успешной и неуспешной деятельности, влияющей на динамику становления самого индивида и развитие деятельности [38, 82, 161]. А.Ю. Согомонов отмечает, что социальный успех соотносится с признанием деятельности индивида и ее публичностью [161, с. 22]. Идеи М. Вебера дают представление об успехе и его критериях с позиции ценностей личности и общества: «...кто не приспособился к условиям, от которых зависит успех в капиталистическом обществе, терпит крушение или не продвигается по социальной лестнице» [38, с. 91]. Е.П. Ильин описывает социальный успех как феномен по достижению намеченной социальной цели, обладающей многомерностью, личной траекторией и наличием идеала [81]. Эмоциональная энергия преобразуется в творческую энергию, способную к концентрации, увлекающую притяжением потока идей, сопровождается повышенным настроением и неестественной восторженностью, а всяческие идеи ощущаются успешными [200, с. 107]. Б. Шер (B.Sher) подчеркивает, чтобы найти успех необходимо найти свой путь, который позволит воплощать мечты в реальность, «но сначала нужно выпустить на волю свою творческую изобретательность и страсть к делу, а единственный способ сделать это – найти свой путь» [204; 213, с. 6]. Р. Коллинз связывает успех с умением ставить перед собой цель предстоящей деятельности, уважением окружающих и самоуважением [200].

Согласно второй точке зрения (Н.А. Бердяев, И. Гофман, Э. Дюркгейм, М.М. Ковалевский, Н.К. Михайловский, Т. Парсон, П.А. Сорокин и др.) успех представляется как результат взаимоотношений человека и общества. «...Общество добивается успеха, балансируя и гармонизируя энергию людей» [163, с. 15], а следуя определенным системам, люди чаще достигают успеха, акцентирует И. Гофман.

В психологии одни исследователи связывают понятие «успех» с потребностью, мотивацией достижения, активностью личности, стремящейся реали-

зовать свой потенциал (Дж. Аткинсон, Л.И. Дементий, Е.П. Ильин, Дж. Кинчер, Е.М. Корж, А. Маслоу, А. Менегетти, А.С. Прангишвили, А.А. Реан, К. Рождерс, Т. Элерс) «...успех заключается не в том, чтобы максимально использовать свои достижения, а в умении извлекать пользу из потерь» [208, с. 44].

Другие исследователи (П.К. Анохин, Н.А. Берштейн, Н. Винер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, З. И. Ходжава) связывают успех с положительным результатом деятельности, целью, жизненной стратегией, отмечая, что деятельность не является адаптивным процессом, а является подходом [111]. Успех, по мнению Т. Шибутани, представляет собой жизненную стратегию, направленную на достижение цели [188, с. 397]. П.К. Анохин, С.Л. Рубинштейн, Н. Винер выделяют процессы, направленные на достижение результата и определяющие устойчивость и направленность поведения [152, с. 27].

В педагогике успех рассматривается с различных позиций, преломляющихся через призму: сотрудничества учителя и учащихся, изменяющего привычный стиль общения и взаимодействия (Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреев, А.С. Белкин, С.А. Смирнов, В.А. Сухомлинский, И.Ф. Харламов, И.С. Якиманская и др.) [19; 10; 195]; призму мотивации достижения и удовлетворенностью результатом труда (И.А. Ларионова, Н.Е. Щуркова, В.А. Ясвин и др.) [110; 198]; реализации возможностей, потребностей, готовности к деятельности и развития интересов (Н.К. Крупская, Н.В. Кузьмина, Г.И. Щукина, К.Д. Ушинский и др.) [104; 192; 178]; ситуаций, создание которых способствуют развитию способностей и активности (Н.И. Алексеева, А.С. Белкин, И.В. Зарубина, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, А.С. Макаренко, А.С. Смирнов, Ю.Н. Шматов и др.) [6; 19; 52; 76]; стремления личности к самореализации (В.В. Байлук, И.А. Ларионова, С.О. Ларионова, О.П. Патракова) [110, с. 53]. К.Д. Ушинский писал: «...только успех поддерживает интерес ученика к

обучению. Ребенок, не познавший радости труда в учении, теряет интерес учиться» [178, с. 150].

Интегрируя междисциплинарные идеи философов, социологов, психологов, педагогов, считаем, что данное понятие рассматривается многоаспектно в рамках природы личности, ее уникальности, потенциала, базовых ценностей, деятельности, признания другими людьми.

Рассмотрим дефиницию «успешность», как производную «успеха», являющегося базовым понятием для нашего исследования. Подавляющее большинство исследователей не придерживаются существенного разграничения данных понятий, однако, Е.В. Коротаева, отмечает, «...если успех – это эмоциональное переживание, то успешность - это качественная характеристика результатов деятельности» [101, с. 130]. Л.И. Дементий в понятии «успех» фиксирует объективные достижения в конкретной деятельности, а «успешность» отражает субъективное переживание достижения успеха [59, с. 248-258]. В свою очередь, Е.А. Александрова, С.О. Кожаккина успешность ассоциируют с социальным параметром личности, социальным статусом человека [5, с. 14].

В философско-психологическом ключе дефиниция «успешность» присутствует в различных теориях (теория мотивации, притязаний) и определяется как ресурс или результат достижений.

В контексте социально-философских представлений «успешность» определяется как социальное качество человека, проявляющееся в деятельности и во взаимоотношении с социумом, которое определяет эффективность социальных действий (Н.В. Маркелова, А.Р. Тугушева и др.) [173]. В.В. Краевский, В.И. Ильин рассматривают успешность в контексте жизненного пути, соотнося процесс управления человеком событиями жизни и приводящими к ориентации на успех как часть жизненного настроения [102, с.186-187; 82, с. 30].

В психолого-социологических исследованиях одними исследователями успешность трактуется с позиции влияния детерминанты на достижение успеха (Л.И. Анцыферова, Л.И. Дементий): «...успешность деятельности зависит от совокупности мнений человека о себе и о значимости разных областей действительности» [11, с.11; 59, с. 252]. Ученые второго направления фоку-

сируются на содержании и сущности личного успеха, уровне притязаний, самооценки, локус-контроля (К.А. Абульханова-Славская, А.Р. Лурия, Н.А. Курдюкова, Н.М. Назарова, Г.В. Трубникова и др.): «...от социальных условий зависят способы удовлетворения потребностей» [133, с. 40].

Анализ психолого-педагогических работ (В.И. Андреев, В. Гаспарский, И.А. Зимняя, А.А. Карачева, А.Д. Климова, Б.Ф. Ломов, И.И. Ляхов, В.А. Моляко, Н.Н. Нечаев, В.В. Рубцова, И.А. Сасова, В.Ф. Сидоренко, В.Д. Симоненко, И.В. Никитина, И.Ф. Харламов, С.А. Смирнов и др.) позволяет рассмотреть успешность как сотрудничество учителя и учащихся, изменяющих привычный стиль общения и взаимодействия.

Н.В. Гузенко, О.А. Доронцова, Е.Т. Конюхова С.Г. Лесникова, Н.Е. Сауренко, В.И. Селиванов, А.Ц. Пуни, В.А. Иванников, В.Н. Мясищев связывают успешность с личностью человека и принятием волевого решения и ее социальных достижений [62, с. 112]. В.А. Сухомлинский, В.А. Сластенин, А.С. Макаренко, Э.В. Зауторова соотносят успешность с созданием ситуаций успеха и применением образовательных технологий, способствующих созданию таких ситуаций. Г.К. Селевко, А.С. Белкин изучали успешность с позиции педагогического обеспечения образовательно-воспитательного процесса. А.С. Белкин указывает на успех как на «... целенаправленное, организованное достижение значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом» [19, с. 24]. Как устойчивое качество личности, способное генерировать успех силой своего выбора и личностным качествам, рассматривают успешность З.Б. Ишембитова, Л.М. Кашапова, А.Ю. Костарев, Л.М. Матвеева, Л.П. Шеина, Ю.П. Шеин [84].

Другие исследователи О.Н. Апанасенко, О.И. Геберт, Т.А. Михайлова, А.Л. Редюк, С.В. Сальцева ассоциируют успешность с социальными качествами (приложенные усилия и старания способствуют приобретению опыта и достижений) [128, с. 189], которые позволяют конструктивно функционировать, позитивно развиваться, преодолевать трудности и решать проблемы. Аналогичной точки зрения придерживается Е.Н. Худотеплова, выделяя в содержании успешности личностный потенциал (самоактуализацию, удовлетворение желаний, проявление талантов, способностей) [183, с.112].

Проведенный анализ понятия «успешность» показывает его многогранность и содержательность в контексте философско-психологических, социально-философских, психолого-социологических, психолого-педагогических представлений, что позволяет сделать вывод: успешность личности отражает природу человеческого начала и неразрывную связь с социальной средой.

В сфере дополнительного образования успешность изучается со стороны:

– деятельности, творческих способностей, активности и потенциала личности для достижения результата (Н.И. Асташина, Е.В. Богачева, П.М. Горев, Е.В. Деева, В.Б. Коновалова, И.В. Недрышкин, А.С. Овчинникова, О.Б. Передреева, О.Н. Соколова-Набойченко, и др.);

– развития познавательных интересов и компетентностей (И.Д. Агафонова, Е.Ю. Карпеева, Е.Л. Миронова, З.Ю. Нефедова, Е.В. Феськова, С.А. Шемшурина и др.);

– с учетом возраста: дошкольники (А.Г. Чурашов, Е.Б. Юнусова и др.), младшие школьники (Н.А. Семенова, О.В. Тетельбаум), подростки (В.Б. Коновалова, В.М. Чернышова), старшеклассники (О.Н. Ратуева, С.А. Шевченко);

– формирования культуры, эстетического воспитания, традиций (И.В. Буркина, И.И. Крылов, Е.И. Левит, С.С. Рамазанова, Е.Н. Сузоленцева и др.);

– творческой самореализации (Н.В. Бурова, М.А. Васильев, С. Сулейманова и др.);

– средств формирования положительного отношения к деятельности, мотиваций к труду, познавательного интереса, инициативности и мотивации достижения, ценностного отношения к учению (Н.А. Баранец, Л.А. Баранчикова, Х.А. Джалилова, В.И. Елисеева, Н.В. Ипполитова, Н.Н. Кузьмина, А.М. Пашинский, Л.Е. Сидорова, Л.Н. Устенко, Н.С. Утешев, В.В. Ястребов и др.).

– создание благоприятных условий для социализации и адаптации детей с ОВЗ (И.П. Бородулина, Г.В. Васенков, Н.В. Гарашкина, Н.В. Курило-

вич, Н.Н. Малофеев, С.Л. Мирский, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.).

Следует подчеркнуть, данные работы тесно связаны с теорией социальных представлений, отражающих «социальность». «Социальность» подразумевает совместное существование с другими людьми и жизнью в обществе; с наличием социальных и межличностных взаимоотношений в общественной жизни; статусными и социальными ролями в коллективе; присутствием мотивов для достижения целей, расширяя аспект социальности для подростков с ОВЗ.

Концептуальные основы феномена социальной успешности разработаны такими исследователями, как: Н.А. Баранец, А.Ф. Валентьев, Е.Ю. Варламова, А.С. Грушин, Е.В. Деева, А. Збуцки, Л.Н. Казимирская, С.О. Кожаккина, М.А. Новак, А.В. Пономарева, А.Н. Пронина, А.Г. Самохвалова, В.А. Толочек, А.Р. Тугушева, Е.А. Ширяев, В.В. Ястребов и др. Они рассматривают социальную успешность как качество личности, черту характера, интегративную или личностную характеристику, состояние личности, ведущие к самореализации, удовлетворенности и достижению цели.

Е.В. Деева, В.А. Толочек, А.С. Грушин рассматривают социальную успешность как качество личности, которое оценивают люди, опираясь на нормы и ценности, выражающее эмоциональное состояние на отношении к достижениям и результатам деятельности [56; 58]. Н.А. Курдюкова связывает социальную успешность с процессом приобретения социального опыта и достижением приложенных усилий и стараний, позволяющих конструктивно функционировать, позитивно развиваться и благополучно преодолевать трудности и решать проблемы [108].

О.Г. Бырдина, О.А. Поворознюк, Т.А. Сауленко отмечают: «...социальная успешность – это интегративная характеристика личности, определяющая наличие субъективно-ценностных достижений школьника в социально значимой деятельности, взаимодействии, решении жизненно важных проблем и способствующая преодолению учеником негативных обстоятельств социализации» [39, с. 12]. Социальную успешность подростка М.А. Новак видит в знаниях, нормах и установках социума, отражающих

эмоционально-ценностное отношение, направленное на продуктивное социальное взаимодействие и приобретение опыта в социально значимой деятельности и достижений и признании со стороны окружающих [136, с. 58-62].

Как субъективное состояние самооценки степени самореализованности индивида в системе социального взаимодействия раскрывает социальную успешность В.М. Пятунина [146]. Г.В. Трубникова предоставляют социальную успешность подростка как личностную характеристику, которая предполагает определенный уровень владения социальной информацией, социальными представлениями, способностью к самостоятельному и ответственному социальному действию, сочетающую в себе знания, опыт и готовность, базирующуюся на мотивациях и способностях, проявляющуюся в умении взаимодействовать и принимать решения, а процесс ее формирования предполагает динамику продвижения от научения к самообогащению [172]. Е.А. Александрова, Е.Ю. Варламова, С.О. Кожаккина, под личностной характеристикой подразумевают систему социальных связей и систему взаимодействия и отношений с окружающими [5, с. 114; 36].

Таким образом, данные исследователи представляют социальную успешность как многофункциональный феномен человека, отражающий личностное и социальное взаимодействие в результате деятельности, который рассматривается многогранно в системе отношений личности и окружающей действительности.

Обратимся к анализу компонентов социальной успешности. Социальная успешность, по мнению А.Ф. Валентьева, представляет собой единство внутренних (знания, умения, опыт, мотивацию и готовность к деятельности, эмоциональная удовлетворенность) и внешних составляющих (активность в различных видах деятельности, значимые достижения, отстаивание своих достижений) [34].

С.О. Кожаккина, А.Н. Пронина в качестве компонентов социальной успешности рассматривают взаимосвязь социальной активности (общение, установление контакта), социальной адаптированности (признание обществом, установление позитивных межличностных отношений) и позитивным со-

стоянием удовлетворения (самооценки, уверенности в себе, мотивированности [5]. Е.Ю. Варламова выделяет, что в основе социальной успешности заложена Я-концепция (адекватная самооценка, самодостаточность, уверенность в себе, позитивное отношение к себе, самоуважение, принятие себя, ощущение ценности), обеспечивающая включенность в социальные отношения, способствующая социализации и достижению социальных статусов [36].

А. Збужки в качестве компонентов социальной успешности выделяет: общий уровень развития, материальное положение, ближайшее окружение, внутреннюю мотивацию, стремление к саморазвитию, самоидентификацию, коммуникативную компетентность, развитую ценностную сферу [77]. Структура социальной успешности, по мнению, А.Р. Тугушевой, представляет собой единство ядерных (умение общаться, знание норм этикета, уверенность, доверие, умение проявить себя, сопереживание), центральных (статус, целеустремленность), периферийных компонентов (радушие, откровенность, добродушие, последовательность, скрупулезность) [173].

По мнению Л.Н. Казимирской, социальную успешность обеспечивает взаимосвязь компонентов (умение ориентироваться в ситуациях, активная деятельность, накопление, применение, совершенствование опыта) [88].

А.В. Пономарева в качестве компонентов социальной успешности молодежи видит социальную позицию, личную успешность, социальную активность, а Н.А. Баранец – деятельность, активность личности, общественное признание [17; 141].

Таким образом, общим компонентом у всех исследователей социальной успешности является деятельность, в которую вовлекаются индивиды в качестве активных участников. Кроме этого, общим является расширение представлений и становление суждений о способах достижения социальной успешности.

Особую важность в контексте нашего исследования имеют труды А.В. Блохина, Ю.А. Блохиной, З.Б. Ишембитовой, Л.М. Кашаповой, С.О. Кожякиной, У.В. Колотиловой, А.Ю. Костарева, Л.М. Матвеевой,

Е.В. Резниковой, В.Ю. Рудаковой, С.А. Чистопашинной, А.А. Шафиковой, Н.Н. Шаяхметовой, Ю.П. Шеина, Л.П. Шеиной, рассматривающие социальную успешность применительно к лицам с ОВЗ.

Успешность во всех аспектах жизни лиц с ОВЗ зависит от особенностей выстраивания их взаимоотношений с окружающими. «...Терпимость и толерантность в процессе обучения данной категории должны выходить на первый план. Общение должно строиться на принципах паритета и независимости, при этом оказание практической помощи послужит образованию тесной связи между обучающимся и педагогом» [54, с. 188-189].

Социальная успешность детей с ОВЗ, по мнению А.В. Блохина, Ю.А. Блохиной, С.А. Чистопашинной проявляется в симбиозе результата и успеха деятельности по социализации, самоопределению и развитию коммуникативных качеств, выполняющих функцию «социального лифта» в создании единого образовательного и воспитательного пространства [23; 149]. Аналогичной точки зрения придерживаются Е.В. Резникова и У.В. Колотилова.

И.А. Акопянц, Н.С. Мальцева, О.Г. Прохорова, В.П. Тигров изучают социальную успешность детей с ОВЗ в учреждениях дополнительного образования с позиции развивающего и компенсирующего потенциала искусства [143]. По их мнению, это возможность выявить и развить свои потенциальные творческие способности; определиться в своих интересах, испытать ситуацию успеха, получить разнообразный социальный опыт; самоутвердиться, расширить свои знания.

З.Б. Ишембитова, Л.М. Кашапова, А.А. Шафикова, Н.Н. Шаяхметова в качестве компонентов социальной успешности детей с ОВЗ рассматривают единство деятельности педагогов и родителей в формировании адекватной самооценки, позитивного взгляда на свое будущее, готовности к непрерывному самосовершенствованию и стремлению самих обучающихся к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию как в процессе деятельности, так и в повседневной жизни [84].

Анализируя содержание работ, можно сформулировать приоритетные позиции в понимании сущности социальной успешности детей с ОВЗ как интегративного качества личности, направленное на достижение цели и получение результата, основанное на продуктивном взаимодействии с социумом.

Для уточнения понятия «социальная успешность подростка с ОВЗ» и выявления ее структуры, обратимся к понятиям «подросток», «ограничение», «возможность», «здоровье» и определим психолого-педагогические характеристики и выявим особенности подросткового периода данной категории.

Анализ многочисленной литературы показывает, что проблемам детского развития уделяется достаточно внимания в психолого-педагогическом плане, которые представлены в исследованиях: Т.В. Егоровой, В.И. Лубовского, Э.К. Наберушкиной, М.С. Певзнер, В.Ц. Цыренова и др. с различных позиций: теории компенсации дефекта (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский); специфики процесса обучения и воспитания детей с проблемами развития (А.Г. Аананьев, П.Я. Гальперин, С.Д. Забрамная, В.П. Кащенко, Н.М. Назарова, И.Ф. Талызина); единства законов развития нормального и аномального ребенка (Т.А. Власова, Л.С. Выготский); развития личности в онтогенезе (В.М. Бехтерев, М. Варнок, Т.А. Власова, А.Р. Лурия, А.Р. Маллер, Б.П. Пузанов и др.); индивидуальных особенностей развития и воспитания детей с ОВЗ (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Е.Ю. Коновалова, В.А. Лапшин, Б.Ф. Ломов, Е.Ю. Мукина, И.П. Павлов, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.); поиска эффективных педагогических технологий обучения и воспитания детей с ОВЗ (Н.Н. Малофеев, Н.Г. Морозова, М.Н. Фейзопуло и др.);

Понятие «подросток» подразумевает групповую общность, занимающую пограничное положение между детством и юностью в сенситивном периоде с 13-16 лет у мальчиков и 12-15 лет девочек [164, с. 146]. И.С. Кон отмечает, что подростковый возраст - это период первичной социализации, который может варьироваться в зависимости от уровня развития общества, в отроческом возрасте от 11-15 лет и до ранней юности от 14-18 лет [98, с. 167-168].

Н.К. Крупская, описывая подростковый период, отмечает самоуглубление, переработку, систематизацию приобретенных впечатлений. «...Это период изучения самих себя, общества, различных отраслей знаний и умений, отличающийся ослаблением воли и творчества, проявлением индивидуальности, когда внешняя жизнь его идет по заведенному порядку, с прочными привычками к труду и общественной жизни» [104, с. 14].

Как переломный, неустойчивый и изменчивый характеризует подростковый возраст Л.С. Выготский, с антитетичностью и противоречивостью, когда возрастные потребности и интересы определяются социально-классовой принадлежностью с ярко выраженным интересом к деятельности, воображением и фантазией, критичностью и переживанием [40, с. 262-264].

«Подростковый возраст – возраст вхождения в культуру. Главные новообразования этого возраста – открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности», – отмечают Е.Р. Алимova, Т.И. Печенкина, Е.В. Петров, К.М. Каримова [8, с. 33]. Одним из значимых новообразований подросткового возраста является формирование представления подростка о себе как физическом и социальном субъекте [160]. Проведя анализ подросткового периода, обратимся к понятию «ограничения», которое имеет разную интерпретацию в медицине, педагогике, психологии и социологии.

Д.А. Леонтьев рассматривает ограничение как затруднение условий развития и определяет неоптимальное состояние биологических и социальных предпосылок личностного развития [112]. О.А. Козырева сравнивает ограничение с недостаточностью деятельности [96]. С.Ш. Яфарова, З.М. Аминова, С.Я. Волгина соотносят ограничения с соматическим состоянием и уровнем физического развития [199]. Социологический словарь определяет ограничение с жизнедеятельностью и определяет как полную или частичную утрату лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью [164].

Отметим возможные возникновения ограничения у детей с ОВЗ в зависимости от времени, степени, сложности возникновений (табл. 1).

Ограничения – степень, широта, характеристики проявления

Этапы жизненного цикла, на котором возникает ограничение			
Генетическое развитие	Внеутробное развитие	Раннее детство или младенчество	В процессе жизни
Характеристика ограничения			
устойчивое		неустойчивое	
По системному признаку			
отдельный дефект		комплексный дефект	
Временной характер ограничения			
ограничение временное		постоянное ограничение	
Широта отклонений ограничения			
легкоустраняемые	сложные	Тяжелые, необратимые	
Характер отклонения ограничения			
прогрессирующее		регрессивное	
Проявление локализации			
Внешние		Внутренние: специфика клеток, органа или изменения системы органов	
Степень выраженности ограничения			
Слабо выражена	Средне выражена	Ярко выражена	
Сфера ограничений			
физические	психологические	умственные	
Нарушение развития психики вследствие ограничения			
задержанное	поврежденное	искаженное	
Форма ограничений			
Скрываемое ограничение		Нескрываемое ограничение	

Таким образом, рассмотрев «ограничения» с различных позиций, в качестве основных параметров нами выделены сфера выраженности ограничений, проявление локализации и характер, широта и временной характер отклонения.

Термин «возможность» рассматривается в психологии как социально и/или природно-обусловленная сфера вероятной реализации сил и способностей индивида [144]. В.А. Жмуров определяет «возможность» как событие, то, что при определенных обстоятельствах должно случиться; или то, что индивид считает себя способным осуществить при определенных условиях [71]. Таким образом, потенциальные возможности связаны со сферой личности, показывают зависимость систематического обучения и воспитания с разви-

тием имеющихся задатков (физических, интеллектуальных, творческих) и превращения их в способности, обретением своего жизненного пути.

В социологическом словаре понятие «здоровье» трактуется как естественное состояние организма, которое характеризуется отсутствием изменений, проявляющееся в уравниваемости с окружающей средой [164]. Состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов определяет «здоровье» Устав Всемирной организации здравоохранения.

Как метафизический драгоценный дар, предначертанный Богом и гармонией между личной природой и личным духом, расценивает здоровье И.А. Ильин [81, с. 784]. А.П. Щеглов, в свою очередь, рассматривает здоровье как полученный в дар человеком некой силы и определенного состояния с одной стороны, и переходящее и временное состояние живого организма с другой стороны [190]. Б.Г. Юдин определяет здоровье на основе объективных результатов анализов, обследований и субъективных ощущений самого индивида [194, с. 82]. Д.И. Дубровский выделяет три вида детерминации, от которых зависит здоровье: влияние генетических факторов, факторы социальной внешней среды, личностные и психические факторы [65, с. 86].

Сравним авторские определения понятия «ограниченные возможности здоровья» (табл. 2).

Таблица 2

Экспликация понятий «ограниченные возможности здоровья»

Авторы	Сущность понятия
№273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»	физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий для получения образования [179].
Е.Ю. Мукина	трудности, возникающие в процессе социального функционирования, вытекающие из аномалий развития и неприспособленности внешней среды к их особым нуждам [132].
Е.Ю. Коновалова	ограничение развития из-за их состояния [99].

Е.Р.Ярская-Смирнова, Э.К. Наберушкина	притесняемая группа, имеющая нарушение телосложения, функций организма или условий окружающей среды, делают деятельность человека или функционирование его органов затрудненным или невозможным. Отмечая в качестве причин недостаток или несовершенство образовательных программ, медицинских и социальных услуг, необходимых конкретному ребенку [197, с. 15].
В.Ц. Цыренов	несоответствие возможностей общепринятым социальным ожиданиям, школьно-образовательным нормативам успешности, установленным в обществе, нормам поведения и общения [184, с. 15].
Т.В. Егорова	лица, имеющих функциональные ограничения, неспособные к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе [68].

Представленные в таблице 2 определения, показывают, что под понятием «ограниченные возможности здоровья» авторы подразумевают особенности развития, требующие создания определенных условий для их успешной адаптации в социуме. Следует подчеркнуть, что ограниченные возможности здоровья могут проявляться как в физическом, психическом, сенсорном развитии. В связи с чем, рассмотрев авторские классификации, выделим основания, заложенные исследователями при систематизации групп с ОВЗ (табл. 3).

Таблица 3

Авторские позиции, заложенные в основу классификации групп с ОВЗ

Автор	Основание классификации
В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов, А.Р. Маллер, Г.Н. Коберник, В.Н. Синев	По характеру нарушения (слух, зрение, речь, опорно-двигательный аппарат, умственная отсталость, задержка психического развития, нарушение поведения, общения, комплексное нарушение)
Т.В. Егорова	Классификация составлена на основе локализации: телесные, сенсорные, мозг, психика
Т.А. Власова, М.С. Певзнер	По характеру нарушения ЦНС
В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, В.В. Лебединский, Г.К. Ушакова, В.В. Ковалев Л. Каннер, Г.Е. Сухарева	По виду нарушения – дизонтогенез, патогенез – нарушение психики
М. Варнок	По сфере поражения и степени ограничения
И.Ю. Левченко, Е.А. Екжанова, О.Г. Приходько, Е.А. Стребелева, Т.С. Овчинникова	Выделяют парциальные неярко выраженные нарушения

Таким образом, под понятием «подросток с ОВЗ» мы будем рассматривать лиц в возрасте от 11 до 16 лет, с учетом возможной акселерации, имеющих функциональные ограничения в физической, умственной, психологической сфере в результате заболевания, отклонений, недостатков развития или нетипичного состояния здоровья или неадаптированности внешней среды к их нуждам и потребностям.

Психолого-педагогические характеристики данного сенситивного периода подростков с ОВЗ обусловлены психофизическим развитием и перестройкой социальной активности, переживаниями и сложностями, которые приводят к замкнутости и избеганию общения.

При неудаче в деятельности возможны возникновения аффективных реакций, порой пугающих и настораживающих окружающих. Повышенная эмоциональная ранимость, обидчивость, конфликтность, напряженность, неспособность к пониманию эмоционального состояния партнера по общению и препятствует адекватному самовыражению. Эмоционально-волевая сфера представлена низкой сформированностью поведения, тревожностью, повышенной возбудимостью и резкой сменой настроения (характерно для детей с задержкой психического развития, и слабовидящих), упрямством, склонностью к агрессии, замкнутостью (слепые, слабовидящие с расстройством аутистического спектра, тяжелыми нарушениями речи), неуверенностью в себе (нарушение опорно-двигательного аппарата, тяжелые нарушения речи), обидчивостью и повышенной впечатлительностью (тяжелые нарушения речи), при определенном типе воспитания могут проявляться эгоистические черты характера (слабовидящие), равнодушие к окружающим (расстройство аутистического спектра) и установка на постоянную помощь (нарушение опорно-двигательного аппарата, задержка психического развития).

Изменения внешности вызывают интерес к самому себе, к сверстникам и противоположному полу, что приводит к изменению социальной роли, возникновению идеалов. Но чрезмерная опека и социальная изолированность вызывают изменения в поведении и сложность взаимоотношений, что пре-

пятствует включению индивида в социальные отношения, приводя к сложностям взаимодействия в коллективе и формирования навыка сотрудничества.

Возрастные изменения психики побуждают проявление интереса к внутреннему миру, проявлению своего «Я», принятию социально-полезных стандартов поведения. Плохо сформированная внутренняя мотивация, сниженная реакция на внешнюю мотивацию приводят к недостаточности прочности знаний и познавательной активности. Сниженная самооценка, пассивность приводят к снижению уровня притязаний и неуверенности в себе.

Пространственное представление и восприятие нарушено, появляется сложность в осуществлении полноценного анализа форм: у одних нарушена целостность восприятия предмета (слепые, слабовидящие), исходные качества различных предметов воспринимаются одинаково (круг, овал), следовательно, им требуется более длительные периоды для приема, переработки информации. Внимание характеризуется неустойчивостью, рассеянностью, снижением концентрации, обусловлено это снижением интеллектуальной активности или низкой мотивацией.

Память отличается снижением скорости запоминания, кратковременная превалирует над долговременной, механическая над логической, наглядная над словесной. Так, дети с нарушением слуха плохо запоминают и осознают слова с абстрактным и переносным значением, у слепых и слабовидящих страдает продуктивность сохранения и качество воспроизведения. Работоспособность понижена у всех групп, наступает быстрое перенасыщение деятельностью и быстрая утомляемость и истощаемость в виду особенностей. Игровая и ролевая деятельность мало сформированы, бедны ролями, однотипны по сюжету.

Нарушение двигательной моторики свойственно детям с нарушением опорно-двигательного аппарата и тяжелым нарушением речи. Преимущественно снижение мелкой моторики характерно для детей с расстройством аутистического спектра, нарушением опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития.

Принимая во внимание личностные, медицинские и психолого-педагогические особенности развития подростков с ОВЗ можно констатировать следующие закономерности:

- нервная система подростков с ОВЗ обладает пластичностью и компенсаторными возможностями;
- развитие подростков с ОВЗ имеет сложную временную и циклическую организацию, которая обусловлена активным созреванием мозга и перестройкой связей и функций;
- в процессе развития происходят качественные и структурные преобразования межфункциональных связей, в которую включены;
- на развитие личности влияют биологические (задатки, способности, темперамент) и социальные факторы (идеология, традиции, религия, развитие науки и системы обучения и воспитания) [133, с. 76].

Завершая анализ психолого-педагогических особенностей подростков с ОВЗ, приведем слова А.Г. Асмолова, «...в культуре достоинство, дети, старики, люди с отклонениями в развитии, они священны и находятся под охраной общественного милосердия», провозглашающего равенство людей, а создание особых условий, удовлетворяющих их запросам, нуждам и потребностям способствует успешной социализации и адаптации в обществе [14, с. 26]. Л.С. Выготский, рассматривая детей с ОВЗ, выделял наличие осложненного дефекта, который играет двойственную роль органического недостатка в процессе развития и формирования личности ребенка. С одной стороны, дефект есть минус, ограничение, слабость, умаление развития, создающий трудности; с другой - он стимулирует повышенное, усиленное движение вперед. Действие дефекта является вторичным, так как ребенок его не ощущает, а ощущает затруднения, которые порождает дефект, «...телесный дефект изменяет отношение человека к миру и сказывается на отношениях с людьми, изменяя его положение, в одних случаях он становится обузой, в других - к нему удваивается любовь» [41, с.65]. В конечном счете, происходит «социальный вывих», «перерождение общественных связей», смещение всех сис-

тем поведения. Ребенок начинает приобретать новые личностные качества: неуверенность, застенчивость, агрессивность [41, с. 5].

Аналогичную точку зрения мы встречаем в трудах зарубежных исследователей Э. Девиса (Davis E.), С. Смита (Smith-Adcock S.), Л. Тоунса (Townes L.). Они отмечают, что «...поведенческие, социальные, академические проблемы являются результатом его хронического состояния» [201, с. 9]. Основная задача педагога – исправление социального вывиха, преодоление отклонений. Поэтому формирование социальной успешности, на наш взгляд, является своеобразной компенсаторной возможностью, которая является реакцией личности на дефект, дает начало новым, обходным процессам развития ребенка, замещает, надстраивает, выравнивает психологические функции, формирует социальный тип личности.

В соответствии с логикой нашего исследования мы рассмотрели в данном параграфе дефиниции «успех», «успешность», «социальная успешность», «социальная успешность подростков с ОВЗ», выделили особенности подросткового периода детей с ОВЗ с позиции философии, социологии, психологии и педагогики, что позволит разработать сущность, структуру социальной успешности подростков с ОВЗ, определить критериальную базу для ее оценки и выделить уровни ее сформированности.

1.2. Сущность, структура и показатели социальной успешности подростков с ОВЗ

Для выявления сущности, структуры и критериев социальной успешности подростков с ОВЗ выделим факторы, оказывающие влияние на данный процесс. Учитывая психолого-педагогические особенности подростков с ОВЗ и особенности протекания подросткового периода у данной категории подростков, выделим факторы, которые воздействуют на данный процесс, выделив факторы субъективного характера и факторы объективного характера.

Под факторами субъективного характера мы понимаем индивидуально-психологические факторы, отражающие особенности личности подростка с ОВЗ: вера в свои силы, социальная смелость, позитивное мышление и позитивное принятие себя и своей деятельности.

Вера в силы и свои способности помогает подросткам с ОВЗ преодолеть трудности, побуждая к настойчивой работе, которая зависит от настроения и имеющихся попыток. Достижение успехов в прошлом положительно влияет на формирование успешности. Но если подросток с ОВЗ не уверен в своих силах, не надеется на успех, то это негативно влияет на мотивационный и эмоциональный настрой. После серии неудач он теряет уверенность в себе, его ожидают поражения и в следующих попытках. Поэтому при формировании социальной успешности подростков с ОВЗ важным является наличие череды успехов, маленьких достижений, которые укрепят его веру в собственные силы и достижения.

Социальную смелость и активность подростков с ОВЗ следует рассматривать как совокупность взаимосвязанных действий, направленных на развитие способности личности самостоятельно усваивать, активно использовать, совершенствовать индивидуальный опыт. Д.С. Кунгурова, Т.А Михайлова, И.Ф. Нагайцева оценивают социальную смелость с двух позиций: состояния, которое основывается на потребности самой личности, ее интересах, проявляющееся во внутренней готовности к деятельности и с позиции отношений, направленных на изменение разных областей деятельности субъектов [106; 128]. Г.Л. Драндров, Л.В. Никитина, Д.Н. Сюкиев в своем исследовании отмечают, подростки с ОВЗ имеют более низкие показатели смелости в отличие от здоровых сверстников [135]. К.С. Есаулова соотносит социальную смелость со смелостью в социальных контактах, имеющую ориентацию на свои действия и себя. И.Д. Булюбаш, в свою очередь, соотносит социальную смелость людей с ОВЗ с активностью их проявления: семейной активностью, общением со сверстниками, общественной активностью. С.В. Сахаутдинова трактует социальную активность умственно отсталых подростков

как активное отношение к общественно значимой, социально-полезной деятельности [155]. Поддерживая мнение исследователей, считаем, что социальная смелость и активность у подростков с ОВЗ может проявляться в поведении - в коммуникативных отношениях; в процессе деятельности - в выполнении или создании творческого продукта, в презентации себя и своих достижений; в самосовершенствовании - в умении работать над собой, повышении мотивации, уверенности в себе, проявление упорства, настойчивости, целеустремленности.

Позитивное мышление и позитивное принятие себя и своей деятельности. Мышление является социально обусловленным психическим процессом, неразрывно связанный с речью. Процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы, отмечают А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров [27]. Позитивное мышление, по их мнению, характеризуется жизнерадостным мироощущением, способностью воспринимать, аккумулировать и распространять положительные мысли и эмоции. В качестве составляющих положительного мышления выделяют: позитивные убеждения, позитивный настрой, позитивное восприятие. Немаловажную роль при позитивном мышлении играет и положительное принятие себя и своей деятельности. «...Принятие – есть вершина саморазвития, в нем заключено переживание подлинности жизни» [27, с. 12]. Позитивное принятие своей деятельности формирует у подростков с ОВЗ интерес к себе, который внешне проявляется в активности и инициативности, в деятельности и общении.

Подростки с ОВЗ, не воспринимающие себя позитивно, обесценивают себя и свои достижения, теряют интерес к себе, сталкиваются с трудностями, негативными эмоциональными переживаниями в общении. При позитивном мышлении и позитивном принятии себя и своей деятельности у подростков с ОВЗ накапливаются положительные эмоции, бодрое настроение, уверенность

и радость в предвкушении победы. В свою очередь внутренний позитив влияет на здоровье, внешний вид, настроение, эмоции и чувства [123, с. 156].

Факторы объективного характера оказывают внешнее воздействие на подростка с ОВЗ. К таким факторам автор относит: овладение направлениями деятельности, наличие наставников, менторов и родительской позиции в отношении подростков с ОВЗ.

Овладение различными направлениями деятельности создает привлекательность и включенность в образовательный процесс, что позволяет усилить степень мотивации, а как следствие эффективность и результативность обучения и воспитания [52; 91]. Системный и личностно-деятельностный подходы обеспечивают необходимые условия для включения в проектную, трудовую деятельность, учитывая индивидуальные особенности подростков с ОВЗ, создавая дружеские личностно-значимые отношения в коллективе. Дозирование заданий, пример из опыта, демонстрация успеха, позитивные изменения и похвала способствуют закреплению веры в свои силы. Если деятельность еще подкреплена социально-позитивным настроением и ориентирована на создание ситуации успеха подростком с ОВЗ, то она дает возможность для дальнейшего профессионального самоопределения и установлению пролонгированных коммуникативных отношений в коллективе. Успех, обретенный в начале такого дела, несет мотивационный заряд.

Наличие наставников и менторов, организующих сопровождение и поддержку. Наставничество является особой миссией по отношению к наставляемому. Как процесс поддержки обучения и развития, повышающий профессионализм отдельного сотрудника или команды рассматривают наставничество Э. Парслоу (Parslow E.), М. Рэй (Ray M.), выделяя «корпоративного наставника» – курирующего человека в процессе трудовой деятельности; «квалификационного наставника» – сопровождающего на время обучения; «социального наставника», друга, эксперта, советчика для людей, находящихся в затруднительном положении [201, с. 95]. Менторство и наставничество являются взаимопроникающими процессами: менторинг может вклю-

чать наставничество, наставничество включать менторинг. Но вместе с тем они имеют ряд особенностей, которые заключаются в следующем:

- менторство подразумевает передачу знаний в процессе общения;
- наставник оказывает психологическую поддержку подопечному;
- менторинг может быть разовым, а наставничество является продолжительным процессом;
- наставник имеет больше практического опыта, чем теоретических знаний;
- ментор способствует передаче знаний, наставник – передаче опыта.

В работе с подростками с ОВЗ педагог дополнительного образования, сочетающий роль ментора и наставника способен корректировать внутреннюю мотивацию подростков через неформальную коммуникацию и деятельность, модель поведения.

Родительская позиция для подростков с ОВЗ. Являясь первичной ячейкой общества, семья не только организует жизнь подростка, но и формирует ее нравственные качества, отношения и характер межличностных связей. Взаимодействие детей с социальной средой без родительской поддержки приводит к возникновению коммуникативных проблем, изменяя личностную сферу ребенка, формируя неадекватные личностные характеристики [168]. Т.М. Кожанова выделяет положительное и негативное влияние семьи на социализацию детей с различными отклонениями в развитии [95].

Следует заметить, что включение родителей подростков с ОВЗ в образовательный процесс способствует выстраиванию конструктивных родителско-подростковых взаимоотношений, осознанию родителями возрастных и личностных особенностей, оказывает помощь в диагностике, коррекции поведения на основе сотрудничества и партнерства, повышая социальную активность, нивелируя негативные переживания, формируя оптимистические и позитивные установки к будущему.

При обогащении понятия «социальной успешности подростков с ОВЗ» следует учитывать субъективные и объективные факторы. Таким образом,

социальная успешность подростков с ОВЗ – это *интегративное качество личности, учитывающее психолого-педагогические особенности развития данной категории подростков, отражающее целенаправленное достижение ими поставленной цели и умение использовать достигнутый результат для дальнейшего развития, способствующее успешной социализации в обществе на основе продуктивного взаимодействия с окружающими.*

«...В соответствии с авторским определением социальной успешности подростков с ОВЗ считаем, что структура данного феномена представляет собой единство взаимосвязанных компонентов: **ценностно-мотивационного, когнитивно-деятельностного и личностно-творческого**» [186, с. 19].

Предметное содержание каждого компонента обусловлено следующим: под ценностно-мотивационным компонентом мы понимаем набор мотивов, ценностей, познавательного интереса, побуждающих подростков с ОВЗ к деятельности; когнитивно-деятельностный компонент мы рассматриваем как комплекс знаний и практических умений, влияющих на формирование социальной успешности; личностно-творческий компонент находится в прямой взаимосвязи от двух предыдущих компонентов, синтезирует их и дает начало творческому развитию личности подростков с ОВЗ в социуме (рисунок 1).



Рис. 1. Структура социальной успешности подростков с ОВЗ

«...Содержание ценностно-мотивационного компонента отражает личностную сферу подростков с ОВЗ и включает мотивацию достижений, ценностные ориентации, познавательный интерес к прикладным видам деятельности» [186, с. 19].

Мотивацию достижений С.Л. Рубинштейн рассматривает мотив как «строительный материал», из которого складывается характер, с одной стороны, побуждая к деятельности, с другой стороны придавая ей субъективный характер [152, с. 63]. По мнению О.Н. Гилеско, Т.В. Куличенко, мотивация достижений связана со стремлением добиваться успеха, избеганием неудач, повышением или сохранением самоуважения, уважения окружающих, самооценки, используя метод состязательности и демонстрации результатов [50]. Подростки с ОВЗ, стремятся к успеху, а стратегию избегания неудач в учебной деятельности выбирают даже реже, чем школьники без ограничений по здоровью, считает О.В. Брекина [26]. Однако, Н.Н. Толмачева отмечает снижение мотивации достижения у детей с ОВЗ из-за состояния здоровья, заболевания, пропуски занятий по причине болезни влияют на качество обучения и уровень усвоения учебного материала. Ослабленную учебную мотивацию необходимо корректировать через тренинги, упражнения. Они позволяют развить коммуникацию, умения контролировать свои эмоции и чувства, формировать адекватную самооценку и уверенное поведение, преодолевать страхи и тревожность. Обучение навыкам и способам эмоциональной саморегуляции, способствуют снижению напряжения, нервозности [170].

Е.В. Толбатова, Ж.П. Артемова, А.В. Даньшина отмечают наличие иерархий мотивов у детей с ОВЗ, отношение к учению может побуждаться несколькими мотивами, причем одни ведущие, другие второстепенные. Для достижения хороших результатов в обучении и воспитании школьников с ОВЗ необходима такая организация педагогического процесса, которая побуждала бы их руководствоваться в своих действиях не только мотивами, связанными с необходимостью выполнять требования педагога, но и мотивами, порождаемыми их собственными потребностями и интересами [169, с.

136]. Г. Дрессигер (Droessiger G.), С. Вдовинскиене (Vdovinskiene S.) считают, чтобы сформировать мотивацию, педагогу необходимо создавать внешние условия, поскольку обучающимся не хватает внутренней зрелости [202].

Соглашаясь с мнениями исследователей, считаем, что подростки с ОВЗ, имеющие высокую мотивацию к деятельности, легче добиваются признания окружающими. Мотивация становится причиной активности, способствует преодолению рисков и полноценной социализации. «...На формирование мотивации, с одной стороны, оказывают влияние традиции, нормы, социальные стереотипы, с другой стороны, личностный опыт, потребности и особенности личности, самосознание, характер взаимодействия. Поскольку подростковый возраст отличается динамичностью и изменчивостью, следовательно, мотивация достижений подростков с ОВЗ должна постоянно поддерживаться и включать комплексы мероприятий по развитию представлений о целях деятельности и путях их достижения, самом себе и своих способностях, уровне результатов и возможных причинах их получения» [186, с. 20]. Описанный выше нами субъективный фактор – вера в свои силы – напрямую влияет на развитие уровня мотивации достижений подростка с ОВЗ; только уверенная жизненная позиция с адекватным стилем поведения мотивирует личность на удачу, не позволяет отступить и сдаться.

Ценностные ориентации представляют собой основу для принятия решений и поведения подростков, которые могут оказывать как положительные, так и негативные последствия.

Т.П. Краснова под ценностными ориентациями понимает феномен общественного сознания, представляющий собой синтез религиозных, социально-политических, моральных и нравственных принципов, идеалов, оценок и их критериев [103]. Как избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, имеющих систему установок, убеждений и предпочтений выражающиеся в поведении, представляет ценностные ориентации Ю.Н. Белоусова [20]. Ценности и ценностные ориентации, по мнению А.М. Гендина, выполняют нормативные функции, оказывая влияние на на-

правление и способы деятельности, которые не воплощаются в целях [47, с. 272]. «...Ценностные ориентации – это результат и проявление выбора личностью, отражающие его потребности и интересы» [145, с. 32].

И.В. Малышев, А.Ш. Абдулаев, рассматривая ценностные ориентации подростков с ОВЗ, видят в них следующие отличия: у здоровых формируются ценностные ориентации, направленные на уверенность в себе и свободу, у подростков с ОВЗ – ориентации на активную деятельную жизнь и уверенность в себе [119]. У подростков с ОВЗ процесс формирования ценностных ориентаций занимает более длительное время и осложняется наличием переживания, чаще затрагиваются вопросы бытовой сферы жизни, реже они простираются в образовательную и профессиональную область. Но наличие социальной смелости и активной деятельности побуждают подростков с ОВЗ к формированию ценностных ориентаций: «познанию и расширению образования», «уверенности в себе». Таким образом, ценностные ориентации подростков с ОВЗ определяют их внутреннюю структуру и резерв, моральный облик, характер и направленность поведения, а синтезируясь с мотивацией достижений, запускают процесс целеполагания.

«... Еще одной составляющей в данном структурном компоненте социальной успешности мы выделяем *познавательный интерес* к прикладным видам деятельности. Интерес – это особая форма проявления познавательной потребности, важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования и не является присущим человеку от рождения [186, с. 21], [87]. Интересы различаются по содержанию, глубине, по характеру деятельности. Устойчивые интересы делают жизнь человека яркой, насыщенной. Все значительные профессиональные достижения выросли из интересов, которые при благоприятных условиях перерастают в склонности [130], [204, с. 89].

«... Познавательный интерес к творческой деятельности выступает как энергичный активатор и стимулятор, помогающий раскрыть способности, преодолеть препятствия на пути к цели» [186, с. 21]. Познавательный интерес

тесно связан с фантазией, воображением, творческим мышлением и активностью, отмечает Е.Е. Старцева, «... это неразрывное единство определенных свойств и качеств личности, которые только во взаимосвязи влияют на развитие и воспитание личности» [165, с. 9]. Сочетание разнообразных форм, методов, приемов, вариативность техник, способов исполнения и содержания воздействуют на подростков с ОВЗ, вызывают интерес и позитивное принятие себя и своей деятельности (третий, выделенный нами субъективной фактор), что является наиболее ценным при формировании подростками с ОВЗ социальной успешности.

Содержание когнитивно-деятельностного компонента опирается на личностную и социальную сферу подростков с ОВЗ и включает: теоретические знания в области успешности личности, социальных норм и правил поведения в социуме; практические умения и навыки прикладных видов деятельности, умения социального межличностного взаимодействия.

Теоретические знания в области успешности личности, социальных норм, правил поведения в социуме необходимы подросткам с ОВЗ для успешной социализации. Поддерживая мнения исследователей А.С. Грушина, Г.В. Трубниковой, выделяющих в качестве когнитивного компонента знание правил, норм поведения, регулирующих взаимоотношения с окружающими, и М.А. Новак, связывающей формирование социальной успешности с расширением диапазона освоенных общественных требований, норм, ценностей, поведения необходимых для успешной жизни в обществе, представлением о себе как социально успешном субъекте общественных отношений, считаем, что овладение теоретическими знаниями в области успешности личности, знание социальных норм и правил поведения в различных социальных ситуациях с людьми разного статуса, адекватное использование принятых социальных ритуалов в социуме, «...уместное использование чувств и выражений в соответствии с ситуацией при установлении социального контакта отражают когнитивную характеристику личности и представляют субъективные результаты деятельности, создавая основу для социально-успешной

адаптации» [186, с. 21], [56; 172; 136]. Проявление социальной смелости и активности способствует овладению подростками с ОВЗ теоретическими знаниями в области успешности личности, социальных норм, правил поведения в социуме. В свою очередь, вера в свои силы побуждает их к поиску новых знаний, информации, стимулируя познавательный процесс и усвоение знаний.

Еще одной составляющей в содержании когнитивно-деятельностного компонента являются – *практические умения и навыки прикладных видов деятельности*.

Приобщение к труду – это не только подготовка к профессиональной трудовой деятельности, сколько подготовка к самостоятельной трудовой жизни в целом, считает Л.А. Рассудова [148]. Разнообразная прикладная деятельность, по мнению И.В. Штанько и Г.А. Романовой, связана с процессами познания, восприятия, с эмоциональной и общественной сторонами жизни человека. «...Она реализуется через художественное освоение мира, следовательно, обладает большими возможностями, как для социализации, так и для адаптации и коррекции и возможностей детей и подростков с ОВЗ» [150, с. 246-247]. Творческая прикладная деятельность является следующей ступенью после овладения ценностями адаптации в обществе [113]. В качестве перспектив прикладной деятельности, Г.Н. Галеева отмечает их профессиональную направленность в той или иной области, способность стать в будущем конкурентоспособным и успешным в профессиональном направлении [43]. При овладении прикладной деятельностью у подростков с ОВЗ «...усиливается ощущение собственной ценности как личности, активно выстраиваются собственные социальные контакты, возникает чувство внутреннего самоконтроля» [186, с. 21]. Аналогичной точки зрения придерживаются А.В. Хатина, П.С. Сомова, художественно-культурная среда, по их мнению, является своеобразным транслятором, через который ребенок может воспринимать, обрабатывать и усваивать общественные нормы, ценности, опыт прошлых поколений, что, в свою очередь, способствует успешной адаптации

и позитивной социализации [180]. Культурно-образовательные возможности такой среды, по мнению Т.В. Гудиной, повышают эффективность социального взаимодействия детей и молодежи с ОВЗ, борются с дискриминационными воззрениями, подготавливают к профессиональной деятельности [57].

Особый акцент при овладении практическими умениями и навыками Т.А. Кобзарь, А.А. Кузнецова делают на активности, которая является показателем успешности подростка, так как ее наличие обуславливает мотивированность к познанию окружающего мира и пониманию ценностей знаний и умений [92].

В рамках нашего исследования овладение подростками с ОВЗ практическими умениями и навыками прикладных видов деятельности «... представляет собой своеобразный механизм, который запускает процесс целеполагания и коммуникации, познавательного интереса, способствует осознанию и выработке ценностных ориентаций к труду», установление социального межличностного взаимодействия [186, с. 22]. Выявленный субъективный фактор: позитивное принятие себя и своей деятельности создает благоприятные условия для овладения умениями и навыками данного вида. Деятельность будет малоэффективной и умения малосформированными при отсутствии позитивных эмоций и удовлетворения от проделанной работы.

Следующей составляющей в данном структурном компоненте социальной успешности подростков с ОВЗ являются – *умения социального межличностного взаимодействия.*

Исследуя межличностное взаимодействие подростков с ОВЗ, А.Р. Скороделова, Н.Ю. Максимова отмечают затрудненность этого процесса из-за недоразвития психических свойств, процессов, эмоционально - волевой сферы и познавательной деятельности, пониженной потребности в общении, недостаточно осознанного характера взаимодействия и регуляции отношений со сверстниками и сравнительно элементарной мотивации взаимодействия [158]. Л.Е. Козлова, Б.М. Коган в особенностях межличностного взаимодействия подростков с ОВЗ отмечают личностную неопределенность, неустой-

чивую самооценку, потребность в независимости и наличие нарушений развития, что сказывается на поведении и дальнейшей самореализации подростка в обществе [93]. Рассматривая межличностное взаимодействие подростков с ОВЗ с позиции межличностной толерантности, Г.П. Звездина, М.Ю. Елагина, Е.Ю. Звездина отмечают их сензитивность и ориентированность на взаимодействие со своими сверстниками [78]. «...Включение ребенка с ОВЗ в межличностные отношения предоставляет ему реальные условия для реализации потребности быть личностью и способности стать личностью. Важнейшим механизмом реализации этих потребностей является процесс самоутверждения, обретения ребенком определенного статуса (престижа) в группе», отмечает Н.В. Седых [156, с. 130].

Д.В. Лубовский, В.С. Прохорова предлагают рассматривать межличностное взаимодействие ребенка с ОВЗ через опору на зону ближайшего развития и необходимость включения его в общественное взаимодействие [114]. «...Только при непосредственном контакте с людьми подросток может усвоить социальные нормы и правила поведения, получить интересную и значимую для себя информацию, научиться анализировать и давать адекватную оценку своим действиям и поступкам, постоянно открывать для себя что-то новое в человеческих взаимоотношениях и на их основе вносить коррективы в свою деятельность и поведение», считает С.С. Занаев [75, с. 124]. И.В. Обухов, отмечает, что основным фактором, влияющим на процесс межличностного взаимодействия детей с ОВЗ, является личность взрослого, от степени его влияния зависит развитие личности и успешность [138]. Аналогичной точки зрения придерживаются С. Джафари, А. Асгари (S. Jafari, A. Asgari), «...обучение через создание микроклимата в классе играет ключевую роль в улучшении качества обучения учащихся и их достижений в образовании» [207, с 4]. «...Терпимость и толерантность в процессе обучения должны выходить на первый план. Общение должно строиться на принципах паритета и независимости, при этом оказание практической помощи послужит образованию тесной связи между обучающимся и педагогом» [54, с. 188].

Межличностное социальное взаимодействие «... в сочетании с разнообразной деятельностью (учебная, игровая, творческая, художественная, спортивная, трудовая и т.д.), расширяют социальные горизонты подростков с ОВЗ, формируют их опыт», что является результатом социализации, воспитания и обучения [186, с. 22].

«...Таким образом, целенаправленность и вариативность, нестандартность содержания и форм деятельности, разнообразие социального межличностного взаимодействия в процессе сотрудничества и сотворчества, а также влияние такого субъективного фактора как наличие социальной смелости и социальной активности, способствуют освоению социальных ролей, социальных практик» [186, с. 22], формируя в их сознании представления о себе как о социальном объекте.

Содержание личностно-творческого компонента отражает информационную, социальную и личностную сферу формирования социальной успешности подростков с ОВЗ и предусматривает наличие коммуникативных умений, умений творческой самопрезентации, проектные умения.

«Коммуникативные умения обеспечивают успешное существование в социуме в процессе взаимодействия. Потребность в общении является базовой потребностью для подросткового возраста, от умения выстраивать коммуникацию и наличия сформированных коммуникативных навыков зависит их дальнейшая социальная успешность. Коммуникативные умения помогают правильно организовать межличностное взаимодействие, осознать себя и свои возможности, осуществить самореализацию своих способностей и смысла жизни, считает И.А. Панкратова» [186, с. 22], [139]. А.А. Медникова отмечает взаимосвязь успешности с развитием коммуникативных умений у подростков; «...взаимосвязь проблем личностного самоопределения, самосознания, саморегуляции, субъектности, активности, коммуникативной компетентности личности особенно сильно проявляются в подростковом возрасте. Стимулируя коммуникативную активность и инициативность подростков в условиях социально-педагогического тренинга, мы развиваем их коммуни-

кативные способности, повышаем коммуникативную и социальную компетентность» [127, с. 396]. Наличие коммуникативных объектов и эмоциональной реактивности (активность, уверенность) в процессе общения влияют на взаимоотношения, принятие и признание в коллективе. «...Ограниченные возможности здоровья не являются непреодолимым барьером для адекватного восприятия и понимания партнерами по общению друг с другом» [127, с. 399].

М.В. Алаева, А.А. Макейкин отмечают взаимосвязь между развитием коммуникативных умений подростков с их самооценкой, заниженный или завышенный уровень самооценки наблюдается у подростков, имеющих низкий уровень развития коммуникативных умений, а адекватный уровень самооценки у подростков, имеющих средний или высокий уровень развития коммуникативных умений и навыков [4]. «А.Г. Самохвалова, рассматривая коммуникативные особенности подростков с ОВЗ, выделяет специфические трудности: заключающиеся в переживании и оценивании себя, связанные с характером заболевания и особенностью жизнедеятельности» [186, с. 22]. Эти сложности затрудняют социализацию, ограничивают адаптивные и коммуникативные возможности, приводя к возникновению коммуникативных трудностей [153].

Коммуникативные трудности у подростков с низким уровнем интеллекта Е.В. Маслова видит в сложностях вступления в контакт; трудности в эмпатии и отсутствии положительной установки на другого человека; трудности, связанные с детским эгоцентризмом и неадекватной самооценкой ребенка, повышенной эмоционально-личностной зависимостью от партнеров по общению. Внедрение и создание специальных условий приводят к качественному развитию его коммуникативного потенциала [123].

Проведя анализ мнений исследователей, считаем, что субъективные факторы способствуют формированию коммуникативных умений и преодолению ряда имеющихся коммуникативных трудностей, которые испытывают подростки с ОВЗ, ведут к выстраиванию полноценных конструктивных

взаимоотношений и установлению социальных контактов, побуждая правильно воспринимать, понимать и аргументировать свое мнение в процессе общения, соблюдая социальные правила и нормы поведения.

«Немаловажным аспектом в содержании личностно-творческого компонента социальной успешности являются выстраивание линий поведения и наличие *умений творческой самопрезентации*. Являясь актом самовыражения и поведения, самопрезентация представляет собой демонстрацию собственной личности в системе внешних коммуникаций, направленную на создание желаемого впечатления, соответствующего чьим-либо идеалам» [186, с. 22], считает О.И. Герберт, О.Н. Апанасенко [48]. Решая задачу самопрезентации, подросток вырабатывает стереотипы поведения, которые влияют на стиль самопрезентации. Выбранный стиль является неосознанным отражением его ценностей и самоотношения [66]. «... Сформированный опыт самопрезентации является необходимым элементом благополучного вхождения подростка в социум» [186, с.22]. Приобретая умения и практические компетенции, подростки с ОВЗ повышают самооценку, получают опыт самопрезентации [48].

Таким образом, самопрезентация подростков с ОВЗ способствует приобретению осознанного выбора способов организации своей деятельности, умению сопоставить свои цели с возможными вариантами и путями ее достижения, выбору линий поведения в различных ситуациях с позиции целесообразности. Овладение практическими умениями и навыками прикладных видов деятельности побуждают подростков с ОВЗ к самопрезентации (индивидуальной, парной, групповой) в онлайн или офлайн формате. «... Ввиду медицинских, психолого-педагогических особенностей данной категории детей, о которой мы ведем речь в своем исследовании, эффективно используется самопрезентация в виртуальном сообществе» [186, с. 22].

А.Э. Слюсарева рассматривает самопрезентацию в социальных сетях как управляемую личностью передачу определенной информации о себе, являю-

щейся выражением эмоциональных и когнитивных элементов «Я-концепции» [160]. Виртуальная самопрезентация понимается В.В. Хороших, Е.Б. Чарыковой как процесс формирования субъектом определенного впечатления о себе, выражения системы представлений о самом себе в виртуальной среде. Вариативность самопрезентационного поведения подростков в реальном взаимодействии обусловлена высоким уровнем социальной смелости, активности, выраженным индивидуализмом, высокой тревожностью, комфортностью, стремлением подстроиться под мнение группы, принятые в группе стандарты поведения, представленностью в структуре Я-концепции коммуникативных характеристик. Правильно построенная модель учета достижений способна положительно повлиять на отношение к образовательной деятельности, сделать успешным, повысить мотивацию к обучению, выводя из роли пассивных «зрителей» в роль активных участников, повысить успешность всей образовательной организации в целом [182].

Следовательно, демонстрация умений самопрезентаций подростком с ОВЗ при непосредственном контакте и в интернет сообществе является показателем личностных изменений и отражает индивидуальное продвижение и освоение образовательного процесса. В свою очередь, виртуальная самопрезентация в интернет сообществах выполняет компенсаторную функцию для подростков с ОВЗ, становясь путем по преодолению трудностей и демонстрации своих навыков и достижений, которые способствуют личностному развитию и социальной адаптации [182].

Таким образом, субъективные факторы: позитивное принятие себя, вера в свои силы и социальная смелость побуждают подростка с ОВЗ к трансляции своего внутреннего духовного мира, формируя умения самопрезентации.

Важную роль в содержании личностно-творческого компонента социальной успешности подростков с ОВЗ играют *проектные умения*.

Ряд ученых, таких как Е.О. Катранжи, Л.А. Дорошина, считают, что проектные умения связаны с умениями, формируемыми в школьной практи-

ке, с одной стороны, они опираются на общеучебные умения, а с другой стороны, формируются и развиваются в процессе деятельности.

А.У. Умаев, М.В. Гамзаева, А.П. Салахбеков отмечают, что уровень развития проектных умений находится в прямой зависимости от развитости личностных функций. «...Специфическими признаками проектных умений являются: применяемость в различных видах учебно-познавательной и трудовой деятельности; преобладание интеллектуальных компонентов, переносимость из одной области деятельности в другую; вариативная адекватность способов достижения цели по отношению к изменяющимся условиям деятельности» [186, с. 23], [175].

Несколько отличную точку зрения имеют Н.В. Апажихова, С.В. Галкина, В.Г. Веселова, Д.В. Макарова, Л.А. Прокофьева, считающие, что проектные умения являются синтезом природных и приобретенных свойств личности, определяющим собой продуктивность, качество и скорость овладения проектными видами деятельности. Умения, входящие в содержание проектных, находятся в системной взаимосвязи друг с другом, являются умениями интеллектуального и творческого характера, связанными с созданием мысленных образов, включающие последовательность практических действий по планированию, организации, созданию и презентации субъективно нового продукта [12].

Проектные умения неразрывно связаны с проектной деятельностью. Н.В. Матяш соотносит ее с интегративным видом деятельности, обеспечивающую координацию различных сторон процесса обучения – содержательной, процессуальной, коммуникативной; синтезирующую в себе элементы игровой, познавательной, преобразовательной, профессионально-трудовой, коммуникативной, учебной, теоретической и практической деятельности [125, с. 18]. Как инновационную совместную целенаправленную учебно-познавательную, творческую или игровую, направленную на развитие и совершенствование самостоятельных исследовательских умений, развивающую творческие способности и логическое мышление, объединяющую знания,

рассматривает проектную деятельность В.С. Ванькова, В.А. Шумакова [35]. Проанализируем авторские определения проектной деятельности обучающихся (табл. 4).

Таблица 4

Проектная деятельность обучающихся

Определение (формулировка)	Автор
активная творческая деятельность, имеющая конкретную цель, определенную структуру, направленная на получение заранее прогнозируемого продукта	Н.А. Семенова
форма учебно-познавательной активности школьников, заключающаяся в мотивированном достижении поставленной цели по созданию творческого проекта, обеспечивающая единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющаяся средством развития личности субъекта учения.	Н.В. Матяш
средство развития познавательных интересов школьников, определяющих их активность и самостоятельность в познании окружающей действительности достижению значимых результатов в образовании	О.А. Гребенникова
деятельность, в основе которой лежит активизация познавательной и практических составляющих, в результате которых школьник производит продукт, обладающий субъективной новизной	В.Д. Симоненко
форма учебно-познавательной активности школьника, которая основывается на мотивационном достижении осознанно поставленной цели по созданию субъективно (иногда объективно) новых изделий и услуг, является средством всестороннего развития личности школьника	Л.А. Дорошина

Рассмотрев данные определения, можно сделать вывод, что авторы соотносят проектную деятельность с областью проявления: игровой, исследовательской, теоретической, личностно-значимой, творческой, социальной, направленной на решение задачи, где внешним решением является проектный продукт, а внутренним – развитие личности.

Вовлекая в проектную деятельность ученика, по мнению В.И. Андреева, «... необходимо углублять представления об особенностях характера; мотивах, потребностях, способностях; помогать в выявлении склонностей, интересов; расширять мыследеятельность; побуждать к самовоспитанию, саморазвитию, самосовершенствованию; оказывать помощь по преодолению вредных привычек, слабоволия, неорганизованности» [186, с. 22; 10].

Проектные умения неразрывно связаны с деятельностью субъект-субъектного характера, направленные на позитивное изменение личностных профессиональных качеств на основе самости: самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования, самореализации. Все проявления самости находятся в прямой зависимости от самооценки и от уровня притязаний человека, считает В.Г. Каташев, саморазвитие учащегося изменяет и качественно и количественно его потребности и мотивы [90].

Формирование проектных умений у подростков с ОВЗ в учреждениях дополнительного образования придают качественную определенность и значимость не только отдельно взятой личности, но и для всего общества в целом. Следовательно, чтобы сформировать проектные умения у подростков с ОВЗ необходимо создать такие условия, которые будут вызывать мотив к выполнению соответствующей деятельности. Если проектные умения у подростков с ОВЗ будут связаны с принятием решений и ответственностью за результат, то можно говорить, о сформированной культуре проектной деятельности. Влияние такого субъективного фактора как позитивное мышление способствует формированию данных умений, направляя личность подростка с ОВЗ к творческому саморазвитию, развитию познавательного интереса, совершенствованию коммуникативных умений.

Взаимосвязь описанных компонентов социальной успешности представлена в таблице в соответствии с показателями, которые распределяются по уровням: превосходный, достаточный, необходимый (табл. 5).

Таблица 5

**Соотношение компонентов, показателей и уровней
социальной успешности подростков с ОВЗ**

Компонент социальной успешности	Показатели социальной успешности	Уровни социальной успешности
Ценностно-мотивационный	Наличие мотивации к труду и прикладным видам деятельности	превосходный
		достаточный
		необходимый
	Осознание ценностей совместной деятельности при овладении прикладными видами деятельности	превосходный
		достаточный
		необходимый

	Проявление познавательного интереса к прикладным видам деятельности	превосходный
		достаточный
		необходимый
Когнитивно-деятельностный	Владение теоретическими знаниями в области успешности, базовыми понятиями, нормами и правилами поведения в социуме	превосходный
		достаточный
		необходимый
	Владение практическими умениями и навыками прикладных видов деятельности	превосходный
		достаточный
		необходимый
	Обогащение умений социального межличностного взаимодействия	превосходный
		достаточный
		необходимый
Личностно-творческий	Сформированность коммуникативных умений	превосходный
		достаточный
		необходимый
	Творческая демонстрация результатов своего труда и самопрезентация	превосходный
		достаточный
		необходимый
	Участие в проектной деятельности	превосходный
		достаточный
		необходимый

Представленная таблица 5 отражает взаимосвязь компонентов и показателей сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ. Проведенный и описанный анализ субъективных и объективных факторов, побуждает перейти к определению воспитательных возможностей прикладных видов деятельности и отметить специфику дополнительного образования в отношении подростков с ОВЗ.

1.3. Воспитательные возможности прикладных видов деятельности в формировании социальной успешности подростков с ОВЗ

Одним из образовательных институтов, направленных на удовлетворение социокультурных, индивидуальных и образовательных потребностей детей является система дополнительного образования.

Востребованность системы дополнительного образования и ее потенциальные возможности отражены в нормативных документах:

– Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. отражена возможность реализации права на образование по дополнительным образовательным программам в организациях дополнительного образования.

– Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» раскрыто равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства.

– Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» отражает формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся.

– Концепция развития дополнительного образования детей на период 2030 г. утвержденная Правительством РФ от 31 марта 2022 г. №678-р определяет уникальность системы дополнительного образования для организации воспитательной деятельности на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей, общероссийской гражданской идентичности, патриотизма путем приобщения к искусству, народному творчеству, художественным ремеслам и промыслам, сохранение культурного наследия.

– Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г. отражает интересы по всеобщему образованию, равенству и возможностям граждан.

– Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г. утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 №996-р; подчеркнута роль дополнительного образования, как фактора развития интересов, склон-

ностей, способностей, обеспечивающих становление гражданской идентичности, социализации детей, их межкультурное взаимопонимание и уважение.

– Проект Стратегии развития образования детей с особыми образовательными потребностями до 2030 года предполагает повышение социального статуса детей с ОВЗ и инвалидностью, доступность и качество образования, возможности социальной адаптации и интеграции, становления и самореализации.

– Целевая модель развития региональной системы дополнительного образования детей предусмотрен равный доступ каждого к дополнительным общеобразовательным программам различной направленности, в соответствии с образовательными потребностями и возможностями, сочетающих различные формы организации образовательной деятельности, в том числе основанных на модульном принципе содержания и с применением дистанционных образовательных технологий.

Проведя анализ представленных документов, можно констатировать, что дополнительное образование создано и направлено на удовлетворение социокультурных, индивидуальных и образовательных потребностей детей, в том числе для ОВЗ и инвалидностью.

Большой вклад в становление дополнительного образования внесли В.В. Абрахова, С.В. Алехина, А.Г. Асмолов, В.А. Березина, А.К. Бруднов, Л.Н. Буйлова, В.П. Голованов, В.А. Горский, Н.В. Кленова, Н.Г. Крылова, Б.В. Куприянов, Н.А. Морозова, О.В. Миновская, А.В. Мудрик, Е.А. Салина, Н.А. Соколова, А.Ю. Шеманов и др., определяющие дополнительное образование с точки зрения ее уникальности и наличия воспитательных возможностей для всех категорий детей. В настоящее время организации дополнительного образования являются полноценной частью образовательного сообщества, с громадным опытом по развитию творческого потенциала и социальной успешности детей по удовлетворению социокультурных, индивидуальных и образовательных потребностей. В.А. Березина отмечает, что система дополнительного образования оказывает существенное влияние на процесс

творческого развития личности ребенка, его самоопределение, при наличии следующих педагогических условий: личностно-ориентированном подходе, личностно-деятельностном характере организации процесса и вариативности, соответствии форм, методов содержанию, позитивного отношения семьи и самого ребенка к дополнительному образованию [21].

Н.А. Соколова оценивает возможности дополнительного образования, с точки зрения создания социальной среды для воспитания личности, формирования социальных норм, правил поведения, усвоения социальных ролей, «... доступность и открытость учреждений дополнительного образования для детей с разным уровнем интеллектуального, творческого развития, из разных слоев общества, с ограниченными возможностями здоровья, отклонениями в поведении способствует их воспитанию» [162, с. 6]. Н.Г. Крылова, Б.В. Куприянов, О.В. Миновская, А.В. Мудрик, Е.А. Салина делают акцент на направленности учреждений дополнительного образования, понимая под ней потенциальные возможности предметного содержания для решения различных воспитательных задач, и использование содержания различных предметных областей для решения одной стратегической воспитательной задачи [107, с. 11].

Уникальностью дополнительного образования, по мнению А.К. Бруднова, Н.В. Кленовой, Л.Н. Буйловой являются отсутствие единого государственного стандарта, и возможность выбора в освоении той или иной области человеческой деятельности в соответствии с их интересами, природными склонностями и способностями. Где все участники – равноправные субъекты совместной деятельности и творчества, интегрирующие педагогические возможности в самостоятельной деятельности, поведении, общении [30]. «...Дополнительное образование в эпоху перемен – это зона ближайшего развития школы и общего образования в целом», считает А.Г. Асмолов, выделяя в качестве потенциала дополнительного образования укрепление гражданской идентичности. Развитие дополнительного образования – это стратегическая программа развития мотивации подрастающих поколений, обере-

гающая социальную экологию детства [14, с. 123-125]. А.С. Макаренко отмечал, «...воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле слова. Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде сего и больше всего – люди» [116, с. 14]. Возможности дополнительного образования, по мнению В.В. Абрауховой, базируется на открытости и доступности в сочетании с удовлетворением важных социальных, материальных, духовных потребностей, познания, творчества, общения [2].

Специфика образовательной деятельности, таких учреждений в отношении лиц с ОВЗ А.А. Богданова видит в реализации адаптированных образовательных программ, специальных учебных пособий и дидактических материалов; методов обучения и воспитания; специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования; групповых и индивидуальных коррекционных занятий; обеспечением доступа в здания и других условий, без которых невозможно или затруднено освоение программ. Конкурентные преимущества дополнительного образования для лиц с ОВЗ в сравнении с другими видами образования, представлены в возможностях свободного личностного выбора деятельности, определяющих индивидуальное развитие; в вариативности содержания и форм организации образовательного процесса, обеспечивающее персональное развитие обучающихся [24].

О.Ю. Буторина отмечает, что деятельность в отношении детей с ОВЗ в учреждениях дополнительного образования отличается открытостью и доступностью, в плане педагогической помощи, вобравшей черты семейного воспитания, где особая роль принадлежит сотрудничеству педагогов дополнительного образования с семьей, родителями воспитанников, помимо непосредственной работы с детьми [31].

О.И. Кокорева видит преимущества дополнительного образования в отношении детей с ОВЗ при проектировании и реализации программ, отражающих теоретические основы, технологии взаимодействия и процесс воспитания [97].

Ценность дополнительного образования, по мнению Т.А. Горшковой, С.М. Шевченко, Г.В. Пачурина заключается в том, что оно «...усиливает вариативную составляющую общего образования, способствует практическому применению знаний, умений и навыков, полученных на уроках, стимулирует познавательную мотивацию обучающихся. В этих условиях они развивают свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу, получают возможность полноценной организации свободного времени» [53].

Резюмируя мнения исследователей, считаем, что ценность дополнительного образования в отношении подростков с ОВЗ заключается в создании педагогами дополнительного образования таких условий, которые способствуют формированию социальной успешности подростков с ОВЗ.

Специфика дополнительного образования касательно подростков с ОВЗ охватывает следующее:

- образовательный процесс носит демократичный характер и предполагает свободу выбора;
- вариативность, детальность и доступность содержания подчинена запросам и потребностям подростков с ОВЗ и их родителей;
- целенаправленность педагогического процесса представляет единую деятельность подростков с ОВЗ, родителей подростков с ОВЗ и педагога дополнительного образования;
- заложенное равноправие направлено на решение образовательных, воспитательных задач и социализацию, создавая поле социальной успешности.

Таким образом, выделенная специфика дополнительного образования позволяет эффективно включить подростков с ОВЗ в образовательное сообщество.

В настоящее время в системе дополнительного образования подростки с ОВЗ могут выбрать следующие направления деятельности:

- художественное, ориентированное на раскрытие творческих способностей, нравственное и художественно-эстетическое развитие личности;

- техническое, ориентированное на развитие технических и творческих способностей и умений, организацию научно-исследовательской деятельности;
- туристско-краеведческое, ориентированное на всестороннее развитие личности средствами образовательного туризма и краеведения;
- естественнонаучное, ориентированное на развитие интереса учащихся к изучению и охране природы, биологии, географии, экологии и других наук о Земле;
- физкультурно-спортивное, ориентированное на физическое совершенствование учащихся, приобщение их к здоровому образу жизни;
- социально-гуманитарное, ориентированное на работу с одаренными детьми, детьми с ОВЗ и детьми, находящимися в зоне риска [167].

Вариации и содержание работы в организациях дополнительного образования регламентируются дополнительными общеобразовательными программами, где подростки с ОВЗ могут найти приоритетное направление, согласно интересам, предпочтениям и успешно себя реализовать.

Программы, включающие прикладные виды деятельности, могут успешно реализовываться в художественном, техническом или социально-гуманитарном направлениях. Под прикладной деятельностью мы будем рассматривать такую деятельность, которая ориентирована на практическое применение знаний, разработку алгоритмов и этапов действия с целью получения творческого продукта использованием различных материалов (бумага, ткань, древесина, стекло, кожа и т.д.), направлений использования (бижутерия, одежда, сувениры, игрушки, ковры и т.д.), технологий выполнения (вышивка, роспись, плетение и т.д.) в ремесленной форме.

Келли Гросс (Gross K.) отмечает, что прикладная деятельность дает возможность самовыражаться, приобретать социальные навыки и усиливать сочувствие, делиться разнообразными точками зрения и опытом посредством создания работ. Разнообразные модели учебных программ позволяют сочетать возможности обучения с методами, принципами, формами, стилями,

приспособлениями, что облегчает обучение лиц с ОВЗ [205]. «...Прикладная деятельность как терапия – является восстановительной практикой, которая крайне необходима сегодня, исцеляющая и улучшающая жизнь, расширяющая возможности при помощи невербальной коммуникации, облегчая тревогу и стрессы, преодолевая низкую самооценку, сопровождающая подростковый возраст людей с ограниченными возможностями» [212]. Применение прикладной деятельности в отношении подростков с ОВЗ в педагогическом процессе обусловлено следующими направлениями применения: психофизиологическое (коррекция нарушений), психотерапевтическое (воздействие на когнитивную и эмоционально-волевую сферы), психологическое (регуляторная и коммуникативная), социально-педагогическое (развитие кругозора, активизация возможностей).

Многообразие прикладных видов деятельности позволяют осваивать мир в разнообразии, сложности и богатстве, с сильными и слабыми сторонами. «...Такие изделия – это окружающие и обслуживающие нас вещи, создающие наш быт и уют, вещи, сделанные не только как полезные, но и как прекрасные, имеющие стиль и художественный образ, которые выражают их назначение и несут обобщенную информацию о типе жизни, об эпохе, о мирозерцании народа» [133, с. 150].

С каждым годом прикладные виды деятельности претерпевают изменения, некоторые виды устаревают, на смену им приходят новые. Используются новые материалы, инструменты, приспособления и технологии выполнения. В связи с чем, многообразие прикладных видов деятельности мы предлагаем структурировать в техники по материалу, из которого изготавливается изделие.

Выбор техник зависит от желаний, возможностей и компетенций педагога, работающего с подростками с ОВЗ. Рассмотрим наиболее актуальные, доступные и востребованные.

Бумага: «Айрис-фолдинг» (радужное складывание из бумаги и составление законченной композиции) формирует ритм и представления о соотно-

шениях, величине. Традиционная «Аппликация» развивает воображение, учит обобщать, особенно подходит для слабовидящих, у которых в виду их особенностей нарушена целостность восприятия предмета. «Вытыкань» представляет собой вырезание из бумаги ажурных узоров и образов, данная техника вызовет сложности у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата, умственная отсталость, слабовидящие, расстройство аутистического спектра. «Колллаж» (разнообразные изображения, наклеенные на бумагу, холст или в цифровом варианте) способствует накоплению эмоционально-чувственного опыта от работы с различными фактурными поверхностями и сочетания разнородных материалов; особенно полезны для детей с расстройством аутистического спектра, с фрагментарным видением пространства. «Скрапбукинг» (оригинальное декоративное оформление элементов не только из бумаги, но из обычных вещей), способствует творческой самореализации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. «Гофротрубочки» и «Квиллинг» (создание объемных фигур или плоскостных композиций из гофрированной или обычной бумаги путем скручивания) стимулируют усидчивость и корректируют эмоционально-волевою сферу у детей с задержкой психического развития. «Декупаж» представляет собой украшение предметов интерьера красочным рисунком из бумаги, которую наносят на посуду, книги, шкатулки, свечи, сосуды, горшки для цветов, флаконы, мебель, помогают устанавливать связь с миром у детей с расстройством аутистического спектра. «Папье-маше» представляет собой создание изделия на основе готового образца (тарелка, кружка, бокал т.д.) из фрагментов бумаги с последующей склейкой (клей, крахмал, гипс) и соответствующей дальнейшей обработкой, особенно подходит детям с умственной отсталостью и тяжелыми интеллектуальными нарушениями. «Торсион-папье или плетение газетной лозой» подразумевает создание изделий из газетных трубочек, как аналог используют ивовый прут, с предварительной подготовкой последнего. Способствует вовлечению в активную деятельность детей со склонностью к агрессии, замкнутостью (слепые, слабовидящие с расстройством аутистического спек-

тра, тяжелыми нарушениями речи). «Оригами» создание открыток, сувениров, фигурок из бумаги путем складывания, вызывает наибольшие трудности у всех групп ОВЗ.

Пластилин, гипс, глина, эпоксидная смола: Техника «Пластилинография» сочетает в себе рисование и ручной труд. Выполненные работы отличаются яркостью, сохранностью на долгие годы. Сочетать пластилинографию можно с объемными фигурками или создавать полуобъемные композиции на плоскости, особенно подходит для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и задержкой психического развития. «Керамическая флористика», «Гончарное мастерство», «Лепка» представляют собой создание объемных изделий из пластилина, скульптурного пластилина, природной и полимерной глины, координируя движения и моторную функцию, способствуют развитию речи, подходят для детей с умственной отсталостью.

Вата: «Ватная игрушка» предполагает изготовление объемных игрушек, статуэток из ваты на металлическом каркасе или фольге с последующей росписью, побуждая к пространственному восприятию и развитию тактильной чувствительности, подходит подросткам с расстройством аутистического спектра.

Стекло: «Витраж» создание рисунка на стеклянной поверхности, которая под воздействием температур запекается. Другой вариант – панно или композиция создается из цветных кусочков стекла. Специфическими средствами витража являются рисунок, цвет, колорит, свет, которые через художественные образы помогают отобразить действительность. Данный вид творчества подходит для детей с расстройством аутистического спектра и нарушением опорно-двигательного аппарата. «Мраморирование» – перенос изображения, разводов с жидкой поверхности на декорируемый предмет. Преобразить с помощью мраморирования можно стеклянные, керамические, бумажные, картонные, деревянные, пластиковые, гипсовые, тканевые поверхности. Капли краски самых разных цветов каплют на поверхность воды и разводят палочками, в разные стороны, создавая затейливые узоры. Затем де-

корируемый предмет на несколько секунд прислоняют к поверхности воды, справляются с данной техникой все группы.

Ткань: «Батик» сочетает элементы нетрадиционного рисования по ткани специальными красками, выделяют холодный, горячий (в составе применяется воск), узелковый (при окрашивании создаются узлы), свободная роспись с применением солевого раствора, шибори (складной батик), данная техника обогащая внутренний мир, воздействует на эмоциональное состояние. «Печворк», «Артишок» предполагают создание композиций из кусочков ткани, сшитых или склеенных между собой. «Кинусайга» предполагает создание панно из кусочков ткани, заправленных в прорезь, такой вид творчества развивает пространственное представление, помогает воспринимать исходные качества различных предметов (круг отличается от овала, любая деталь имеет замкнутый контур), сложность в использовании может возникнуть у детей с тяжелой умственной отсталостью. «Арт-порте», в переводе «носимое искусство», подразумевает создание элементов одежды, поясов, заколок, бантиков, галстуков, брошей из лент, фоамирана, тесьмы. Сюда можно отнести «Казанши», данная техника способствует запоминанию, формирует пространственное представление.

Шерсть: «Шерстяная акварель» предусматривает создание картин на плоскости из шерсти, путем выкладывания и наложения друг на друга с добавлением различных приемов, сложности. Может вызывать сложности у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. «Фильцевание», «Валяние» – изготовление из нескрученной шерсти объемных игрушек, панно, картин, бижутерии, выделяют сухое и мокрое валяние. Работа с шерстью позволяет проявить творческие способности, внимание, самодисциплину, синхронизируя работу обеих рук. Данная техника отлично подходит для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Нитки: «Ковроткачество» – изготовление текстильных изделий из ниток, пряжи, материала, старой одежды. «Вышивка», «Вязание», «Макроме», «Кружево», «Изонить» представляет собой создание узоров или плетение ни-

тиями, узелочками. Освоение такой деятельности способствует развитию мелкой моторики, развитием речи и умственным развитием (понимание схем, вести счёт). Выполнение более сложных композиций может вызвать сложности и трудности у всех групп с ОВЗ.

Кожа: «Художественная обработка кожи» сочетает разные декоративные приемы, превращая кожу в элементы одежды, аксессуары и предметы интерьера, в процессе работы требуется проявлять физическую нагрузку, что снимает эмоциональное напряжение, работа с кожей особенно подходит детям с расстройством поведения.

Дерево: «Пирография», «Пиротипия», «Резьба по дереву», «Плетение из лозы», «Береста» – обработка дерева и придание эстетичности бытовой утвари, посуде, сувенирам; побуждают к координации рук, формируют пространственное представление, может вызвать сложности у детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями.

Бисер, камни, зерна, крупа и т.д.: «Мозаика» выполняется с применением разных материалов: крышки, бусины, пуговицы, фишки, стекляшки, керамические кусочки, мелкие камешки, ракушки, монетки, зерно, крупа, семена, макароны и т.д. Мозаика может располагаться на бумажной, деревянной, пластмассовой основе. Способствует развитию у слабослышащих детей когнитивных процессов (памяти, внимания, мышления). «Бисероплетение» является собирательной техникой, двухмерные, трехмерные композиции можно собирать из бусин, бисера, стекляруса, ракушек, камешков, семян: данная техника побуждает к словесно-логическому запоминанию, корректирует возбуждение, снижает тревожность, позволяет всем группам овладеть данной техникой. «Мыловарение» является результатом творчества, отличающегося по составу, форме, цвету, запаху, технологии изготовления. Способствует проявлению творчества, фантазии, самостоятельности в экспериментировании, запоминании, отлично подходит всем группам; для детей с умственной отсталостью необходима помощь со стороны педагога.

Представим взаимосвязь прикладных видов деятельности и возможностью их освоения подростками с ОВЗ (табл. 6).

Таблица 6

**Возможность освоения нозологической группой
прикладных видов деятельности**

Группа подростков с ОВЗ	Прикладные виды деятельности
Глухие, слабослышащие и позднооглохшие обучающиеся	все виды
Слепые и слабовидящие обучающиеся	все виды, кроме вырезания и выжигания, остальные можно использовать с адаптацией под индивидуальные особенности
Тяжелые нарушения речи (ТНР)	все виды
Нарушение опорно-двигательного аппарата (НОДА)	все виды с адаптацией под индивидуальные особенности
Расстройство аутистического спектра (РАС)	все виды, в зависимости от индивидуальных особенностей: керамическая флористика, глина, пирография, пиротипия, резьба по дереву
Задержка психического развития (ЗПР)	все виды, в зависимости от индивидуальных особенностей: пирография, пиротипия, резьба по дереву, казанши, печворк, артишок, мыловарение, арт-порте, казанши)
Умственная отсталость (интеллектуальные нарушения)	все виды, с адаптацией под индивидуальные особенности

В таблице 6 соотнесены виды прикладной деятельности и видами ограничений подростков с ОВЗ. Проанализировав индивидуальные особенности каждой из нозологической группы и подобрав соответствующие виды прикладной деятельности, считаем, что овладение практическими умениями, в данных направлениях помогут подросткам с ОВЗ проявить себя в творчестве, выстроить межличностные отношения и содействовать формированию социальной успешности.

Приведенные в таблице 6 виды прикладной деятельности могут быть расширены и дополнены в зависимости от личных предпочтений подростков с ОВЗ и законных представителей, компетенций педагога дополнительного образования, осуществляющих деятельность с ними.

Для выявления отношений между всеми участниками эксперимента (педагоги дополнительного образования, родители подростков с ОВЗ) в рам-

ках исследования был проведен опрос, затрагивающий аспекты социальной успешности при реализации дополнительных общеобразовательных программ для подростков, в том числе с ОВЗ. В педагогическом эксперименте приняли участие: 104 законных представителя подростков, в том числе с ОВЗ, большую часть респондентов – 97%, составили женщины; количество респондентов в возрасте от 30 до 40 лет (62%) и свыше 40 лет – 37%; 94 педагога дополнительного образования, социальных педагогов, тьюторов, дефектологов, осуществляющих непосредственную работу с подростками с ОВЗ (экспериментальная и контрольная группа), имеющих стаж более 15 лет- 50%, от 5 лет до 15 лет – 28% и менее 5 лет – 22% из Московской области (г. Домодедово), Забайкальского края (Читинский р-н с. Смоленка), г. Читы. Большинство опрошенных педагогов реализуют программы художественной (39%), социально-гуманитарной (40%), физкультурно-спортивной (17%), остальные 4% реализуют техническую, естественнонаучную, туристско-краеведческую направленность.

Первым вопросом для педагогов дополнительного образования был: «Занимаются в вашем объединении дети с ОВЗ?», для родителей подростков вопрос звучал так: «Посещает ваш ребенок организации дополнительного образования?» Ответы опрошенных педагогов и родителей распределились следующим образом (табл. 7).

Таблица 7

**Занимаются / посещают подростки с ОВЗ
учреждения дополнительного образования**

«Занимаются в вашем объединении подростки с ОВЗ»	Да	Нет	Не знаю
Педагоги дополнительного образования 94 чел.	85 чел. или 90,4%	6 чел. или 6,4%	3 чел. или 3,2%
«Посещает ваш ребенок организации дополнительного образования?»	Да	Нет	Не знаю
Родители подростков, в том числе с ОВЗ 104 чел.	91 чел. или 87,5%	11 чел. или 10,6%	2 чел. или 1,9%

Таким образом, проведя анализ таблицы 7, видим, что вовлеченные в педагогический эксперимент участники образовательного процесса так или иначе находятся в прямом контакте с лицами с ОВЗ или осуществляют процесс обучения или в организациях дополнительного образования.

Вторым вопросом был: «Как вы считаете, направлено ли дополнительное образование на процесс обучения лиц с ОВЗ?» (табл. 8).

Таблица 8

**Ориентированность дополнительного образования
на обучение лиц с ОВЗ**

Направлено ли дополнительное образование на процесс обучения лиц с ОВЗ?	Да	Нет	Не знаю
Педагоги дополнительного образования	80 ч. -85,1%	11ч.- 11,7%	3 ч.-3,2%
Родители детей с ОВЗ	77 ч.-74,1%	17 ч.- 16,3%	10 ч.-9,6%

Анализируя данные таблицы 8, можно сказать, что педагоги дополнительного образования 85,1% и родители детей с ОВЗ 74,1% считают, что дополнительное образование направлено на процесс обучения лиц с ОВЗ.

Третий вопрос: «Ориентировано ли дополнительное образование на социальную успешность подростков с ОВЗ?». Ответы респондентов каждой из групп разделились следующим образом (табл. 9).

Таблица 9

**Ориентация дополнительного образования на
социальную успешность лиц с ОВЗ**

«Ориентировано ли дополнительное образование на успешность подростков с ОВЗ?»	Да	Скорее да	Скорее нет/ затрудняются ответить	Нет
Педагоги дополнительного образования	39 ч.- 41,6%	42ч.- 44,8%	10 ч. -10,8%	3ч. -2,8%
Родители детей с ОВЗ	37 ч.-35,6%	21ч.- 20,2%	33 ч. - 31,7%	13 ч.- 12,5%

Представленные данные таблицы 9, показывают, что педагоги дополнительного образования, социальные педагоги, психологи, логопеды, дефектологи, а также родители склонны считать, что в целом современная система дополнительного образования ориентирована на успешность детей с ОВЗ, однако 13 педагогов (13,6%) и 46 родителей (44,2%) затрудняются ответить или считают, что нет. Таким образом, можно предположить, что не все родители и педагоги считают, что дополнительное образование ориентировано на успешность детей с ОВЗ.

Четвертый вопрос предусматривал возможность выбора нескольких вариантов: «В чем, на ваш взгляд, проявляется социальная успешность подростков с ОВЗ?» демонстрирует следующие данные (табл.10).

Таблица 10

Варианты проявления социальной успешности

Варианты ответа	В умении само презентовать себя	В оценке социальным окружением	В сформированных социальных межличностных и коммуникативных отношениях	В удовлетворенности деятельностью	Развитие проектных умений
Педагоги дополнительного образования	24ч.- 25,5%	9ч.- 9,6%	60ч. - 63,8%	37ч.- 39,4%	50ч.- 53,2%
Родители подростков, в том числе с ОВЗ	9ч.- 8,6%	6ч.-5,8%	39ч.- 37,5%	40ч.- 38,5%	10ч.-9,6%

Рассмотрев таблицу 10, видим, что родители подростков, в том числе с ОВЗ в качестве приоритетных вариантов проявления успешности выделяют сформированность социальных межличностных и коммуникативных отношений, удовлетворенность деятельностью. Это говорит о необходимости включения подростков с ОВЗ в образовательное сообщество для получения практических умений. Педагоги, в свою очередь, видят проявление социаль-

ной успешности подростков с ОВЗ в сформированности межличностных и коммуникативных отношений, развитие проектных умений и удовлетворенностью данной деятельностью. Они рассматривают процесс формирования социальной успешности через включение в совместную проектную деятельность.

Пятый вопрос предусматривал возможность выбора нескольких вариантов: «От чего зависит социальная успешность подростков с ОВЗ?» мнения родителей и педагогов разделились (табл. 11).

Таблица 11

Факторы, влияющие на социальную успешность подростков с ОВЗ

Варианты ответа	от социальной смелости	от веры в свои силы	от удовлетворенности деятельностью и позитивного принятия своей деятельности	от сформированных умений и навыков прикладных видов деятельности	от заинтересованности родителей, наставников, тьюторов
Педагоги дополнительного образования	23 ч. 24,5%	34ч. 36,1%	55 ч. 58,5%	60 ч. 63,8%	45 ч. 47,8%
Родители детей с ОВЗ	24ч. 23,1%	15ч. 14,4%	45 ч. 43,2%	51 ч. 49,0%	35 ч. 33,6%

Исследовав таблицу 11, видим, что приоритетной позицией для педагогов (63,8%) и родителей (49,0%) стало сформированность умений и навыков прикладных видов деятельности. Вторым по популярности стал ответ - удовлетворенность деятельностью и позитивное ее принятие, у педагогов (58,5%) и родителей (43,2%). Третий ответ по популярности касался заинтересованности родителей, наставников, тьюторов в жизни, деятельности подростков с ОВЗ (соответственно 47,8% и 33,6%). Это говорит о том, что и родители, и педагоги сходятся во мнении, что подросткам с ОВЗ кроме совместной деятельности необходима поддержка со стороны родителей, и сопровождение со стороны педагогов, которая поможет им проявить социальную смелость и

овладеть практическими умениями прикладных видах деятельности. Следует учитывать тот факт, что педагоги видят зависимость в формировании социальной успешности от веры в свои силы (34 ч.), однако родители придерживаются иной точки зрения (15 ч).

Обобщая результаты проведенного опроса, можно сделать следующие выводы

– современная система дополнительного образования в целом ориентирована на включение лиц с ОВЗ в образовательную деятельность, для них разработаны программы, которые реализуются предпочтительно в художественной направленности. Однако эти программы преимущественно направлены на младший школьный возраст, количество программ для подросткового возраста значительно сокращается;

– в качестве главных проявлений социальной успешности педагоги дополнительного образования и родители подростков с ОВЗ выделяют: сформированность социальных межличностных и коммуникативных отношений в единстве с удовлетворенностью результатами своей деятельности;

– вместе с тем педагоги отмечают, что включение в проектную деятельность и формирование проектных умений способствуют удовлетворенности деятельностью и ведут к проявлению социальной успешности;

– социальная успешность подростков с ОВЗ напрямую зависит от заинтересованности родителей, педагогов, наставников, менторов, тьюторов в процессе обучения и создании условий для воспитания личности.

– вместе с тем, не всеми педагогами и родителями подростков с ОВЗ учтены воспитательные возможности прикладных видов деятельности, которые могут быть применены и использованы при формировании социальной успешности подростков с ОВЗ в процессе реализации дополнительных образовательных программ социально-гуманитарной, естественно-научной, технической направленности.

Обоснуем и раскроем воспитательные возможности прикладных видов деятельности в отношении подростков с ОВЗ. Прикладные виды деятельности неразрывно связаны с творчеством и возможностью его проявления, поэтому одной из воспитательных возможностей прикладных видов деятельности является ценностно-смысловое содержание работ, в контексте их создания, которые позволяют осознать свое Я, раскрыть творческие способности, стимулируют саморазвитие, запускают процесс социализации и адаптации;

Процесс создания творческих изделий, продуктов и проектов благотворно влияет на развитие фантазии, образного мышления, активизацию процесса творчества, через освоение приемов мастерства, апеллируя к внутренним силам человека, пробуждая творческие и креативные возможности. Целенаправленное и планомерное развитие творческой инициативы и самостоятельности является залогом формирования склонностей к определенной деятельности и дальнейшему интересу к профессиональной ориентации и выбору специальности. Следует отметить, что в процессе выполнения заданий у подростков с ОВЗ происходит большая внутренняя работа, связанная с поиском не только художественных средств изображения своего представления о рассматриваемом предмете, но также и с исследованием этого предмета, определением своего отношения к нему. В процессе работы подростки с ОВЗ получают и пользу не только от полученного результата деятельности, но и удовольствие от самого процесса выполнения. Детальный анализ работ позволяет увидеть ранее скрытые от них области осознания себя, вывести важные концептуальные моменты, оценить имеющиеся ресурсы, получить ценную информацию о себе. Раскрытие внутренних ресурсов запускают процесс саморазвития и самовоспитания личности, а использование практических умений в совместной деятельности, являются основным условием для усвоения социальных норм и правил, позволяющих легко адаптироваться подросткам с ОВЗ в новой по отношению к ним социальной среде. Следует учитывать, что сочетание разнообразных форм и средств прикладных видов деятельности, формируют их эмоционально-позитивное восприятие окру-

жающими. Воспитательное воздействие прикладных видов деятельности ненавязчиво благодаря их форме, отсутствию назидательности, требовательности. Сочетание различных методов, стилей, средств и форм обучения облегчает процесс усвоения знаний, овладение практическими умениями у подростков с ОВЗ. Содержание занятий, учитывает специфику восприятия окружающего мира подростками с ОВЗ. Завершенные продукты имеют предметную форму и являются не только результатом труда, но и результатом творчества. Информация, заключенная в таких завершенных продуктах творчества, сходна с жизненными наблюдениями и переживаниями, подталкивает подростков с ОВЗ к определенным раздумьям и личностной рефлексии. Важно отметить, что в такой динамический и творческий процесс, сочетающий разнообразные формы и средства прикладных видов деятельности вовлекаются собственные знания, имеющийся жизненный опыт подростков с ОВЗ. В результате происходит переработка полученной информации и глубокое проникновение во внутренний мир, в его личные отношения к действительности и к самому себе, формируется эмоционально-позитивное отношение. Уверенность в том, что созданными проектными продуктами будут пользоваться окружающие, вызывают чувство удовлетворения, желание работать хорошо, на основе чего прививается любовь к труду и формируется позитивное принятие себя и своей деятельности.

Второй воспитательной возможностью прикладных видов деятельности является увеличение социальной активности подростков с ОВЗ и освоение ими статусных и ролевых позиций удовлетворяет их потребности в познании, позволяет ощутить свою уникальность, обрести веру в свои силы.

Под социальной активностью подростков с ОВЗ мы понимаем устойчивую стратегию их социального поведения, проявляющуюся в социально значимой деятельности, освоении ими социальных ролей, позволяющую самосовершенствоваться благодаря интересам и мотивации, которая способствует их успешной адаптации в социуме. Источником активности для подростков с ОВЗ могут служить потребности и интересы в получении новых

практических умений. Такая социальная активность является основой социального творчества, которая развивает творческий потенциал личности. В процессе совместного творчества подростки с ОВЗ усваивают требования основных (семейно-бытовые, общественные) и ситуационных социальных ролей (творец, творческий исполнитель, презентатор, эксперт, консультант, критик). Освоение таких ролей позволяет создать свой социальный образ, оставаясь собой. Насколько хорошо подросток с ОВЗ усвоил роль, зависит его адаптация. Внутренние изменения ведут к качественным изменениям личности: побуждают к познанию, отражают интенцию личности и потенциальность, дают ресурс витальности, энергии, жизненных сил, позволяют ощутить свою уникальность и обрести веры в свои силы.

Третьей воспитательной возможностью прикладных видов деятельности является продуктивное установление контактов в процессе социального межличностного взаимодействия формирует коммуникативные умения, исключает эмоциональный дефицит общения.

Коммуникативные умения способны развиваться в человеке на протяжении всей жизни, но и творческий потенциал, заложенный в ребенке с самого рождения, развивается по мере его взросления. Возможность реализации своих творческих способностей у подростков с ОВЗ неодинакова и зависит от характера и качества его взаимодействия со взрослыми, сверстниками на разных этапах своего взросления. Социальное межличностное взаимодействие подростков с ОВЗ является видом педагогического взаимодействия между педагогом и подростком с ОВЗ в сотрудничестве и деятельности, где результатом является творческий продукт. Признаками социального межличностного взаимодействия являются: наличие единой цели и общей мотивации, творческой задачи, единства пространства и времени, координации индивидуальной деятельности, новизны, оригинальности процесса и результата. Формируемые коммуникативные умения в процессе социального межличностного взаимодействия тесно связаны между собой. Вовлеченные в процессе освоения прикладных видов деятельности подростки с ОВЗ в сооб-

шестве педагог дополненного образования – подросток с ОВЗ – коллектив подростков с ОВЗ-родитель подростка с ОВЗ-родители подростков с ОВЗ развивают коммуникативные умения, обретают эмоциональную стабильность и формируют своеобразную идентификацию друг с другом, при этом исключается эмоциональный дефицит общения. Такое общение способствует усвоению социальных норм и форм общения, развивает принципиально новые механизмы приспособления к окружающим условиям, формируя успешную, личность, способную адаптироваться в изменяющихся обстоятельствах.

Четвертой воспитательной возможностью прикладных видов деятельности является развитие творческого мышления подростков с ОВЗ позволяет синтезировать умения социального межличностного взаимодействия и поведения с опытом предыдущих поколений через приобщение к традициям и обычаям своей культуры.

Прикладные виды деятельности способны формировать творческое мышление у подростков с ОВЗ благодаря синтезированию и накоплению умений социального межличностного взаимодействия при освоении прикладных видов деятельности и выполнении творческих работ. Многовековой опыт предшествующих поколений в области воспитания и образования передает подросткам с ОВЗ модель поведения и общения. Творческие работы, образцы и изделия, отражают народные традиции, несут коллективную историческую память, воздействуют на личность, побуждают к социальному межличностному взаимодействию друг с другом. К числу таких традиций можно отнести трудолюбие, патриотизм, чувство долга и собственного достоинства, уважительного отношения к старшим, связь обучения и воспитания с жизнью и трудом, окружающей природой. Сами изделия являются образом человеческих чувств, желаний, стремлений, мыслей и представляют единство форм и практического назначения, свойств материала и технологических способов обработки. Красочность и декоративность, смелые цветовые сочетания, богатство и колоритность, делают прикладные виды деятельности

привлекательными для развития ценностного отношения к искусству, традициям, нравам и обычаям своего народа.

Пятая воспитательная возможность прикладных видов деятельности заключается в самовыражении и самопрезентации через творческую прикладную деятельность несут психотерапевтическую разгрузку, способствуют пониманию своих особенностей, личностной рефлексии.

Процесс выражать себя, формировать свое отношение, проявлять способность к самовыражению и презентовать себя, присущ любому человеку. Данная потребность возникает в детском возрасте и претерпевает изменения в подростковом. Самовыражение становится не только источником положительных эмоций, хорошего настроения, способом разрядки, но и желанием достигать поставленных целей. Самовыражение через творческую прикладную деятельность реализует творческие задатки, одновременно получая признание и самопрезентуя себя. Самовыражение подростков с ОВЗ имеет разные степени зрелости, разные этапы сформированности: от демонстраций и выступлений до сущностного выражения своего Я, со своей манерой поведения и общения. Вовлечение в прикладную деятельность способствует успешности самовыражения и адаптации личности, помогает трансформировать страхи и переживания на радость и удовлетворение, корректировать внутреннее и мышечное напряжение, негативное психоэмоциональное состояние при помощи подручных материалов воплотить в виде художественного средства, произведения и творческого проекта. Следует отметить, в процессе освоения прикладных видов деятельности внутренний мир подростков с ОВЗ наполняют образы, ассоциации, которые не способны оставлять его без желания проявить эти эмоций. Такой обмен элементами внутреннего мира способствует эмоциональной коммуникации между подростками с ОВЗ. Творческие работы служат результатом проявлением знаний и имеющегося опыта об окружающем мире, которое находит одобрение в глазах окружающих. Самопрезентация творческих работ способствует осознанию и рефлексии собственного Я, выбору жизненной позиции и статуса. Отсутствие самовы-

ражения приводит к неуверенности личности, сомнениям, страхам, неспособности рефлексии.

Таким образом, выделенная специфика организаций дополнительного образования в отношении подростков с ОВЗ и сформулированные воспитательные возможности прикладных видов деятельности помогут в разработке модели формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности.

1.4. Модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности

При разработке модели социальной успешности подростков с ОВЗ обратимся к существенным характеристикам и понятиям «модель», «моделирование», «методология моделирования».

Методология моделирования в последнее время является актуальной и востребованной, об этом свидетельствуют исследования П.Г. Щедровицкого, Ю.В. Громько, Д.А. Новикова, А.М. Новикова, А.Ю. Петухова и др. Термин «методология» в энциклопедических словарях определяется как учение о структурной организации, методах и средствах деятельности. Д.А. Новиков и А.М. Новиков рассматривают методологию как учение об организации деятельности с четко определенной структурой, характеристикой и процессом ее осуществления, выделяя в структуре следующие компоненты: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы, результат, с особенностями, принципами и условиями, а процесс деятельности рассматривается в рамках проекта [137, с. 77]. Методология моделирования неразрывно связана с процессом формирования модели, образом или аналогом, преобразованным в познавательных целях, дающим новую информацию об основном объекте, указывая, что модель есть образ некоторой системы [137, с. 196].

В философских трактовках под моделированием понимается метод практического и теоретического исследования объекта реальности, при котором используется не сам объект, а условные образы, схемы, конструкции, аналогичные исследуемому объекту, с применением метода аналогии и подобия при проведении и обработке данных. Моделирование, как опосредованное исследование объекта находится в соответствии с познаваемым объектом и способно подменять изучаемый объект в естественной или искусственной среде и в конечном виде представлять информацию о самом интересующем объекте, считают Н.М. Мамедов, И.Б. Новик. И.Т. Фролов [137, с. 29].

Моделирование является эффективным методом познания и осмысления человеком окружающего мира и самого себя в ходе культурно-исторического развития. В исследованиях В.В. Краевского показано, что применение моделирования приводит к повышению эффективности обучения, как средство реализации опережающей науки по отношению к практике [102]. Смысл моделирования, по мнению В.В. Добровой, заключается в изучении явных свойств модели, вместо скрытых свойств и распространении на объект всех законов выделенных для модели [61].

В. И. Загвязинский считает, что «модель» должна быть рабочим инструментом, позволяющим отчетливо увидеть внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса, систему влияющих на нее факторов, ресурсного обеспечения развития и на основе выявленных тенденций развития, вносить изменения и в саму структуру, и в условия ее функционирования, мысленно прогнозировать и «проигрывать» возможности и последствия разных вариантов нововведений [73, с. 8]. С.А. Бешенков сравнивает модель с искусственно созданным объектом в виде схем, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [22]. В.С. Степин, А.А. Ивин, Ф.И. Голдберг, А. В. Кашеева считают, что модель –

это форма отображения определенного фрагмента действительности, которое содержит существенные свойства моделированного объекта и может быть представлено в абстрактной или материальной форме [166].

Поддерживая вышеизложенные позиции исследователей, считаем, что создание модели обеспечивает сжатие информации, исключать несущественные факторы; проецировать и переносить объекты и субъекты с концентрацией на значимых элементах, связях, отношениях и способах взаимодействия; обеспечивать создание качественно нового состояния, выявлять ресурсы саморазвития, самосовершенствования; определять перспективы развития. В смоделированных системах четко прослеживаются формы и способы взаимодействия субъектов: педагога дополнительного образования, подростков с ОВЗ, родителей подростков с ОВЗ. А представленные в виде системы процессы и явления, происходящие в процессе взаимодействия, помогают выявить причины и условия функционирования образовательной системы.

Поскольку в образовательных и воспитательных системах нет завершенных состояний, и вся жизнь человека связана с освоением новых горизонтов, следовательно, модель социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности и процесс моделирования будет динамичным, открытым, многоуровневым и многогранным. Открытость зависит от инновационности, способности быстро адаптироваться в меняющемся информационно-образовательном пространстве при использовании современных образовательных методов, средств и технологии. Многоуровневость заключается в разнообразии траекторий и маршрутов, образовательных программ и уровней подготовки. Многогранность модели заключается в изучении реальности через соотношение подобия объекта с целью исследования и отражает точку зрения исследователя. Говоря о модели социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности, мы не претендуем на целостное решение проблемы исследования, а представляем один из возможных вариантов решения.

В ходе исследования разрабатывалась модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности.

Понятие «формирование» используется повсеместно, однако остается не до конца установившейся межнаучной категорией, имеющей свои различия. В толковом словаре Д.Н. Ушакова под формированием понимается «внешнее очертание, вид личности». Синонимами слова «формирование» являются: выстраивание, развитие, становление, эволюция. В философии данное понятие определяется как «содержание», «форма», в социологии термин используется давно в значении «создание требуемого результата из каких-либо «управляемых процессов» [164]. В.А. Сластенин рассматривает процесс формирования как результат социализации, воспитания и саморазвития личности, на основе которых развиваются потребности, интересы, склонности, а как результат – происходит становление, приобретение устойчивых свойств и качеств [159, с. 100].

Таким образом, моделью социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности будет некий динамичный образ или эталон, идущий от цели к результату, учитывающий субъективные и объективные факторы личности. Модель имеет структурно-функциональный тип, отражает содержание, включает три этапа.

Первый этап – анализ системы, предполагает направленные действия на изучение объекта исследования (вычленение из среды, формулировка цели и задач, представление совокупности компонентов, обследование и установление связей между ними).

Второй этап – синтез модели, позволяет выбрать методологические положения, создать единство и целостность отдельных компонентов, установить связи и последовательности перехода от компонентов к целостной модели.

Третий этап – проверка адекватности модели в системе, которая соответствует этапам построения модели. Данный этап предполагает экспериментальную проверку модели при апробации педагогических условий на занятиях прикладными видами деятельности.

Опираясь на данные этапы, выделим последовательность:

1. Определение границ моделируемой системы; в нашем исследовании границы совпадают с выделением объекта и предмета моделирования. Объект моделирования – процесс формирования социальной успешности подростков с ОВЗ в организациях дополнительного образования, а предмет – модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности.

2. Определение цели проектирования модели и соотнесение с задачами проектируемого процесса.

3. Обоснование подходов, принципов, на которые следует опираться при формировании социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности.

4. Обоснование блоков модели и разработка их содержания.

5. Выделение педагогических условий, необходимых для достижения цели проектируемой модели.

6. Определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обоснование методов и средств диагностики и соответствующий инструментарий.

7. Экспериментальная апробация модели в рамках выделенных условий. Разработанная модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности представлена на рис. 2.

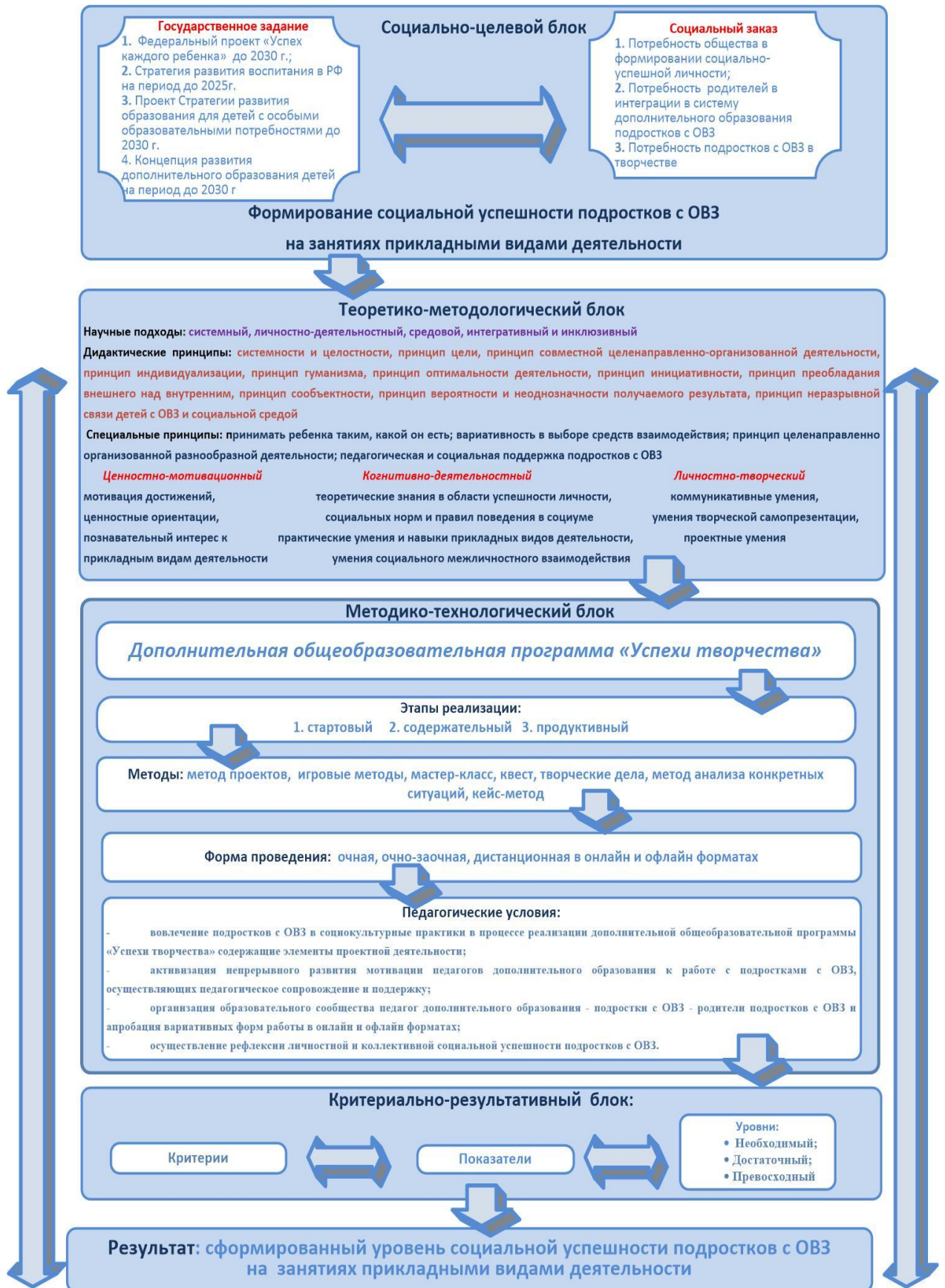


Рис. 2. Модель формирования успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности

Социально-целевой блок состоит из двух позиций: государственного задания и социального заказа, объясняющего необходимость формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности. Государственное задание ориентировано на внедрение федерального проекта «Успех каждого ребенка», Стратегии развития воспитания, Стратегии развития образования детей с особыми образовательными потребностями до 2030 г. Наличие социального заказа со стороны общества представлено тремя позициями: позицией общества, позицией родителей, позицией подростков с ОВЗ. Социальный заказ со стороны общества обусловлен необходимостью подростков с ОВЗ адаптироваться к меняющимся социально-экономическим условиям жизни. Потребности родителей в социальной успешности подростков с ОВЗ обусловлены их интеграцией в социум с адаптацией и признанием их достижений обществом, обретением социального статуса. Потребности самих подростков с ОВЗ в социальной успешности обусловлены их творческой самореализацией с использованием индивидуальных способностей в прикладных видах деятельности, потребностью самостоятельно ориентироваться в жизненных ситуациях и успешной адаптацией в обществе. Таким образом, мы видим полную заинтересованность в этом процессе государства, общества, семьи и самих подростков с ОВЗ, что отражено в модели формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности в организациях дополнительного образования.

Теоретико-методологический блок модели формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности в организациях дополнительного образования включает **системный подход**, который формирует личность через исследование системы и выделение ее структурных элементов: система дополнительного образования, система формирования социальной успешности подростков с ОВЗ. И.В. Блауберг, А.И. Пригожин, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин в системном подходе, выделяет систему общечеловеческих ценностей, помогающую изучать или строить

объект как систему взаимосвязанных элементов, соотнося со средством объективной реальности. В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин отмечают схожесть восприятия исследуемого объекта как целого, состоящего из взаимосвязанных частей) и являющегося одновременно частью системы (более высокого порядка) [194].

Системный подход в рамках формирования модели социальной успешности подростков с ОВЗ рассматривается с позиции исследования объекта как системы, помогающий понять природу многообразия связей; структурировать элементы и найти их закономерности; формируя системное мышление. Системный подход необходим для выявления основных элементов системы, определения структуры, функций системы через систему мотивов, ценностей, знаний, умений, соответствующих содержанию и последовательности деятельности при реализации программ.

Формированию социальной успешности подростков с ОВЗ способствует ряд принципов:

Принцип цели помогает определить, выявить предназначение и цель функционирования системы, охарактеризовать эффективность, с позиции совокупности элементов с отличными и общими свойствами.

Принцип системности и целостности, определяет закономерности педагогического процесса как целостной системы с совокупностью элементов, взаимосвязанность и взаимообусловленность всех его участников и компонентов в обучении, воспитании, саморазвития личности и коллектива подростков с ОВЗ в целом.

Следующий подход, выделенный нами в исследовании - **личностно-деятельностный** (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Данные исследователи рассматривают личность как субъект деятельности в диалектическом единстве: природа деятельности носит предметный характер (А.Н. Леонтьев), деятельность является результатом активности личности с неповторимыми и самобытными качествами и свойствами (В.В. Давыдов).

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода учитывает национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности. Этот учет осуществляется через содержание и форму учебных заданий, характер общения, стимулируя личностную и творческую активность. Личностный компонент в своих исследованиях рассматривали М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, А.К. Маркова, К.К. Платонов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская.

Е.В. Бондаревская, указывает на личностный компонент как на процесс, который «встраивается» в жизнь, опирается на жизненный субъективный опыт и его преобразование путем включения в житнетворчество.

А.В. Хуторской раскрывает личностный компонент через введение понятия «индивидуальное образовательное движение» как персональный путь реализации личностного потенциала (совокупность его способностей: организационно-деятельностных, познавательных, творческих, коммуникативных), а процесс выявления, реализации и развития данных способностей происходит по индивидуальным траекториям. А.Г. Асмолов, рассматривает личность как субъект деятельности и отмечает «... личность преобразует, творит предметную действительность, в том числе и самое себя, вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, к своему характеру, способностям и продуктам своей деятельности» [13, с. 6]. Личностный компонент помогает увидеть составляющие социально-педагогического взаимодействия в социуме, опираясь на самопрезентацию подростков с ОВЗ, помогает находить индивидуальный путь развития, решать жизненные проблемы, раскрывая субъектность.

Предпосылки деятельностного компонента отражены в работах В.В. Давыдова, А. Дистервега, И.А. Зимней, И.И. Ильясова, М.С. Кагана, П.Ф. Каптерева, П.В. Копнина, А.Н. Леонтьева, В.А. Лекторского, А.К. Марковой, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.

И.А. Зимняя отмечает, что разграничение личностного и деятельностного компонента личностно-деятельностного подхода может быть условно и

только теоретически, так как они неразрывно связаны друг с другом, а личность выступает субъектом деятельности и определяет личностное развитие субъекта [80, с. 247]. Основополагающие философские аспекты деятельностного компонента разработаны в трудах В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, М.С. Кагана, Э.Г. Юдина и др.; психологические аспекты отражены в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, В.Д. Шадрикова и др.; педагогические аспекты выделены в исследованиях Н.Ф. Гоблина, Л.И. Новиковой, В.А. Сластенина, А.И. Щербаковой, Г.И. Щукиной и др. Данные авторы основываются на положении о том, что способности человека являются результатом преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю.

Э.Г. Юдин представляет деятельность как специфическую форму отношения к окружающему миру, а труд является особой формой социальной организации, направленной на получение общественно значимого результата [194, с. 267-268]. Деятельность характеризуется общими свойствами и единым построением с обязательными компонентами (цель, мотив, содержание, способы, результат), а также личностными особенностями, способностями, интересами и потребностями, обеспечивающими результат.

С.Л. Рубинштейн отмечает, что «...единство деятельности конкретно выступает как единство тех целей, на которые она направляется и мотивов, из которых она исходит. Мотивы и цели деятельности носят обычно обобщенный, интегрированный характер, выражая общую направленность личности, которая формируется в ходе деятельности» [152, с. 322].

Деятельностный компонент личностно-деятельностного подхода в формировании социальной успешности подростков с ОВЗ представляет собой процесс по самообразованию и самосовершенствованию при освоении практических умений, направленный на творческое проявление и активность личности. Необходимыми и обязательными элементами деятельности являются самостоятельность, самоконтроль и самооценка.

Таким образом, «... личностно-деятельностный подход позволяет, учитывая личностные характеристики подростков с ОВЗ, определить активные методы и формы, способствующие активности и саморазвитию; создать механизм, по вовлечению подростков в самостоятельную деятельность, делая акцент на индивидуальности, уникальности и самобытности; проявить вариацию в прикладных видах деятельности и успешно себя реализовать» [186, с. 23].

Формирование социальной успешности подростков с ОВЗ в рамках личностно-деятельностного подхода обеспечивают соответствующие принципы: гуманизма, оптимальности деятельности, инициативности.

Принцип гуманизма учитывает потребности и интересы подростков с ОВЗ в процессе обучения и воспитания, создавая условия для самоопределения, проявлении творческой индивидуальности, нравственных качеств.

Принцип оптимальности деятельности заключается в создании условий для реализации интересов и потребностей на занятиях прикладными видами деятельности, в сочетании теории и практики, деятельности и личности, творчества и репродукции, новизны и разнообразия деятельности.

Принцип инициативности способствует целостному формированию личности подростков с ОВЗ, проявляется как способность к активной и самостоятельной социально полезной, творческой деятельности при реализации проектов средствами прикладных видов деятельности. Проявляя инициативность в творческой среде, подросток с ОВЗ формирует в себе интегральное качество, проявляющееся в удовлетворении потребностей и интересов, превращении предложений и оригинальных способов решения.

«... **Средовой подход**, с одной стороны, формирует личностный тип, развивая индивидуальность, с другой стороны, открывает широкие перспективы для обогащения теории воспитания знаниями» [186, с. 23]. П.Ф. Каптерев, при изучении среды отмечал ее влияние на изменение потенциала личности, ее роли и характере деятельности [89, с. 104]. Д. Г. Медведев, И. А. Медведева видят в данном подходе методологический и теоретический

«шаг» на пути осознания параметров новой модели образовательной практики, выделяя в качестве приоритетов, объемность воспитательного процесса, основу для интеграции процессов обучения и воспитания в единый процесс, средство консолидации и интеграции усилий в осуществлении средообразовательных программ и воспитательных целей [126].

Сторонниками средового подхода являются Т.А. Калугина, Ю.С. Мануйлов, Т.В. Менг, Л.И. Новикова, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин, Е.М. Харланова, Е.В. Швачко, рассматривающие в воспитательной практике идеи этого подхода в продуктивной реализации возможностей внутренней и внешней среды развития личности ребенка [187]. Г.В. Жигунова и Ю.А. Афонькина преимуществами средового подхода отмечают наличие внешних оснований и внутренней активности субъекта, интеграцию антропоцентрического и эгоцентрического понимания, обеспечивающую социальное управление происходящих в социуме процессов [70]. В.А. Ясвин, Т.В. Менг, в свою очередь, предлагают учитывать возможности среды в педагогическом процессе и признание трех равноправных участников образовательного процесса: педагога, ребенка и окружающей среды [198, с. 28].

В рамках нашего исследования интересны работы Д.В. Ермолаева и И.Ю. Захаровой, рассматривающих средовой подход в работе с детьми с ОВЗ с позиций системы предметно-временных, эмоциональных и смысловых отношений [69]. С.Е. Гайдукевич в качестве особенности данного подхода акцентирует внимание педагога на ребенке, ребенке активном и действующем. «...Практическая реализация средового подхода в инклюзивном образовании позволяет обеспечить каждому ребенку «свое место», где он будет принят таким, каков он есть и сможет максимально раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности» [42]. М.В. Яремчук в качестве преимущества данного подхода отмечает конструирование развивающих сред, учитывающих темп, интересы, возможности эмоционального реагирования ребенка с ОВЗ [196].

Соглашаясь с мнением исследователей, считаем, что при формировании социальной успешности подростков с ОВЗ необходимо создать такую среду, которая стала личностно значимой для них, «... включающей качество преподавания, установившиеся нормы поведения, стиль педагогического общения; регламентированные позитивные ценностные ориентации и способствующие эффективности образовательной практики» [186, с. 23].

Обоснованными принципами средового подхода являются:

Принцип преобладания внешнего над внутренним: в одной и той же ситуации подростки с ОВЗ могут вести себя по-разному, обстоятельства не всегда влияют на поведение человека, человек – продукт среды, среда всегда опосредствует, опосредует и осредняет (типизирует).

Принцип субъектности предусматривает следующее: чтобы понять среду человека, нужно, ощутить, почувствовать ее влияние, стать субъектом, чтобы лучше понимать подростка с ОВЗ, его интересы, потребности необходимо понять, в какой среде он находится, или создать такую образовательно-воспитательную среду, в зависимости от цели. Если педагог дополнительного образования создаст среду, насытив ее творчеством, развиваться будут творческие способности, творческие идеи.

Принцип вероятности и неоднозначности получаемого результата. Этот принцип гласит, что действие не равно воздействию. Педагог, вовлекая подростков с ОВЗ в творческую прикладную деятельность, должен понимать: если он обучает, означает ли это, что дети обучаются, если воспитывает, но воспитываются ли они?

Принцип неразрывной связи детей с ОВЗ и социальной среды, процесс активного приспособления к ее условиям, взаимодействия с ней ведет к социальной адаптации [105].

Глубже вникнуть и раскрыть истоки формирования социальной успешности подростков с ОВЗ помогают **интегративный и инклюзивный подходы**. Интегративный подход характеризуется созданием максимально доступной инфраструктурой для лиц с ОВЗ, отсутствием информационных и иных

ограничений, способствует созданию комфортной социальной жизни. Интегративный подход, по мнению С.В. Фоминой, представляет собой объединение усилий всех заинтересованных сторон, своего рода методологическую стратегию формирования и развития образовательного процесса с качественной подготовкой специалистов. Как наиболее перспективный, соответствующий потребностям каждого, обеспечивающий поддержку и заботу, помогающий стать успешным видит интегративный подход Н.В. Гарашкина. «...Данный подход обеспечивается ресурсными возможностями, включая образовательную среду и активность местного сообщества» [45, с. 34].

Наряду с интегративным подходом С.В. Алехина, Н.В. Геркина, Е.Н. Загладина, Т.В. Новикова рассматривают инклюзивный подход с позиции социальной интеграции. «...Сложность заключается не столько в том, что обучение детей с ОВЗ требует огромных средств (переоборудования общественных мест, зданий, транспорта и т. д.), сколько в необходимости изменения сознания как самих детей, так и других членов общества, в первую очередь ближайшего окружения и, прежде всего, семьи» [45, 36]. Инклюзивный подход предполагает организационную и методическую поддержку педагогов дополнительного образования, психолога, дефектолога, логопеда, тьютора, координатора по инклюзии, социального педагога; применение не дискриминирующих практик; переход от адаптации ученика к адаптации образования [49, с. 194].

С.В. Алехина, В.К. Зарецкий преимущества инклюзивного подхода видят в развитии специального образования, дающие право выбора, пополняющие своими наработками, результатами и технологиями систему общего образования, создающие модели сотрудничества, изменяющие позицию родителей и детей к самостоятельности и активности [7, с. 8]. Уникальность инклюзивного подхода обусловлена включенностью в динамичное развитие личности, ликвидирующей барьеры, связанные с неповторимостью, создавая условия для самораскрытия потенциалов, заложенных в человеке, осознанием и принятием образовательных потребностей детей и предоставление услуг

в соответствии с этими потребностями. Следует отметить, что при инклюзивном подходе подростки с ОВЗ не остаются обособленными и изолированными членами общества, а участвуют во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными [28].

«...Формирование социальной успешности подростков с ОВЗ в рамках инклюзивного подхода акцентируется на существовании человека в мире и его сложном взаимодействии с окружающими и происходящим. Творческий аспект инклюзивного подхода связан с рефлексивностью и гибкостью, изобретательностью и новациями, духовным совершенствованием и способностью меняться, отвечая социальным заказам времени, делая личность востребованной в современном обществе. Творчество в рамках инклюзии помогает преодолеть трудности, позволяет быстро обучаться, проявлять эмпатические переживания, выразить этические и эстетические эмоции» [186, с. 23]. В рамках нашего исследования важными принципами инклюзивного и интегративного подходов являются:

Принимать ребенка таким, какой он есть: ценность личности подростка с ОВЗ не может быть измерена величиной и количеством достижений. Все обладают равными правами и имеют право быть признаны как самодостаточная личность. Включая подростков с ОВЗ в образовательное сообщество, педагог дополнительного образования ставит разные задачи, учитывая особенности, вовлекая в активную деятельность, принимая и формируя его самодостаточность.

Вариативность в выборе средств взаимодействия подразумевает тесную связь с подростка с обществом. Находясь в творческом коллективе, где подростки с ОВЗ успешно реализуют проекты, взаимодействуют, насыщаются эмоционально, переживают успех, полноценно адаптируются и социализируются в обществе.

Принцип целенаправленно организованной разнообразной деятельности дает новые возможности, активизирует ресурсы личности подростков с ОВЗ и педагога, где каждый выполняет свойственную роль, решая задачи по социализации индивидов. Данный принцип требует от педагога вы-

сокого уровня социально-психологической культуры, методологической, методической, профессиональной подготовки, находясь в субъектно-субъектных взаимоотношениях, осуществлять продуктивное взаимодействие, а не простое сосуществование друг с другом.

Педагогическая и социальная поддержка подростков с ОВЗ отмечает необходимость участия взрослых, в том числе педагогов, в социальной жизни подростков с ОВЗ. Ввиду физиологических, психологических особенностей подростки с ОВЗ чаще сталкиваются с трудными жизненными ситуациями, в сравнении с детьми с нормой развития, в связи с чем необходима социальная поддержка для оптимального решения проблемы, направление его на правильный путь социального развития, помогающие в решении трудных жизненных ситуаций, формирующие социальный опыт [7]. Педагоги вместе с родителями выступают главными ориентирами в освоении новых социальных ролей, социализации, правил и норм поведения в обществе. От того, насколько педагог может наладить взаимоотношения со сверстниками, во многом зависит формирование и ощущение успешности среди окружающих, роли в коллективе. Направление деятельности педагога дополнительного образования и подростков с ОВЗ представлены в соответствии с подходами и принципами (табл.12).

Таблица 12

Деятельность педагога и подростков с ОВЗ в соответствии с подходами и выделенными принципами

Подход	Принцип	Направление деятельности педагога по формированию социальной успешности подростков с ОВЗ	Направление деятельности подростков с ОВЗ по формированию социальной успешности
Системный	Принцип системности и целостности	Обеспечение целостности и системности образовательного-воспитательного процесса	Развитие и саморазвитие способностей и качеств личности, формирование познания
	Принцип цели	Реализация единой цели при организации разнообразных форм работы с подростками с ОВЗ	Взаимосвязь естественных возможностей личности и системной деятельности

Личностно-деятельностный	Принцип гуманизма	Развитие личностных качеств, признание субъектных позиций	Обеспечение личностного развития и интеграция в социуме
	Принцип оптимальности деятельности	Создание необходимых условий для эффективной организации образовательной деятельности	Формирование личностного опыта, постоянное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса.
	Принцип инициативности	Целостное формирование личности подростков с ОВЗ, через проявление активности и инициативности в творческой и проектной деятельности.	Способность к активной и самостоятельной, социально полезной, творческой, проектной деятельности.
Средовой	Принцип преобладания внешнего над внутренним	Создание творческой образовательной среды для подростков с ОВЗ, способствующая раскрытию успешности.	Раскрытие внутренних особенностей, субъектности, активности является проявлением внешнего воздействия
	Принцип субъектности	Единство образовательно-воспитательной среды в сотрудничестве и сотворчестве	Творческая реализация личности подростка с ОВЗ в творческой среде, с учетом интересов и потребностей
	Принцип вероятности и неоднозначности получаемого результата	Создание для обучающихся таких условий, которые способствуют самоосуществлению и самосовершенствованию, направленные на удовлетворение потребностей личности	Проявление самости (самопрезентации, самосовершенствования, саморазвития) через творчество
	Принцип неразрывной связи детей с ОВЗ и социальной средой	Установление посреднических функций во взаимодействии личности и окружающей средой	Процесс активного приспособления к ее условиям и взаимодействие с ней
Интегративный и инклюзивный	Принимать ребенка таким, какой он есть	Включение в совместную творческую деятельность предполагает учет ценности личности, особенности подростка с ОВЗ, формирование субъект-субъектных отношений.	Формирование ценностных межличностных отношений в процессе проектной деятельности и творчестве
	Вариативность в выборе средств взаимодействия	Предполагает тесную связь с подростка с ОВЗ с обществом. Находясь в творческом коллективе, успешно реализуя проекты, подростки с ОВЗ взаимодействуют, насыщаясь эмоционально, переживают успех, полноценно адаптируются и социализируются в обществе.	Активное взаимодействие и формирование межличностных отношений в системе педагог-группа подростков, подросток-группа подростков, подростки-родители-педагог

	Принцип целенаправленно организованной разнообразной деятельности	Разнообразие форм, видов деятельности побуждает и активизирует возможности и ресурсы личности, формируя уровень методологической, методической, профессиональной и социально-психологической культуры педагога. Осуществляя продуктивное субъект-субъектное взаимодействие	Разнообразная деятельность по социализации личности через субъект-субъектное взаимодействие
	Педагогическая и социальная поддержка подростков с ОВЗ	Деятельность по формированию межличностных отношений, социального опыта в решении трудных жизненных ситуаций, ощущение успешности и осознание своего места в коллективе.	Освоение новых социальных ролей, правил и норм поведения в обществе, установление взаимоотношений со сверстниками.

Представленные в таблице 12 подходы и соответствующие им принципы отражают и обуславливают взаимосвязь деятельности педагога дополнительного образования по формированию социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности.

На основе подходов и соответствующих принципов разработаны компоненты социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности, которые представляют собой теоретический конструктор. Единство ценностно-мотивационного (мотиваций достижений, ценностные ориентации, познавательный интерес к прикладным видам деятельности); когнитивно-деятельностного (теоретические знания в области успешности личности, социальных норм, правил поведения в социуме, практические умения и навыки прикладных видов деятельности, умения социального межличностного взаимодействия); личностно-творческого компонента (коммуникативные умения, умения творческой самопрезентации, проектные умения).

Методико-технологический блок обуславливает взаимосвязь средств, методов, педагогических условий и этапности в реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Успе-

хи творчества», которая реализуется в рамках социально-гуманитарной направленности.

Содержание, являясь частью общественного опыта поколений, которое формируется в соответствии с поставленными целями, «...меня содержание мы управляем развитием человека», считает В.С. Безрукова [18, с 19]. Содержание программы «Успехи творчества» передает подросткам с ОВЗ общественный опыт, вовлекает в прикладную деятельность, оказывает воздействие на развитие личности. Программа «Успехи творчества» реализуется в организации дополнительного образования в рамках социально-гуманитарной направленности и определяет характер взаимодействия подростков с ОВЗ с педагогом дополнительного образования в творческом объединении. Цель программы: создание условий для личного развития подростков с ОВЗ и формирования социальной успешности на занятиях прикладными видами деятельности. Программа направлена на развитие творческих способностей и творческой активности личности, выстраивании коммуникативных и социальных межличностных отношений через самообразование и саморазвитие, позволяющие подросткам с ОВЗ определиться с выбором будущей профессии и сформировать социальную успешность, а результаты и достижения будут признаны обществом. В связи с чем, особый акцент сделан на отбор содержания, который ориентирован на многообразие форм, методов и средств применяемые в процессе обучения для достижения цели. Процесс формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности осуществляется в три этапа: стартовый (подготовительно-ознакомительный), содержательный, продуктивный.

На первом этапе – стартовом (подготовительно-ознакомительный), предполагается формирование положительной мотивации к труду и достижениям, ценностных ориентаций и познавательного интереса к прикладным видам деятельности через создание творческой образовательно-воспитательной среды. Тип деятельности подростков с ОВЗ на этом этапе – репродуктивный.

Второй этап – содержательный, направлен на дальнейшее развитие мотиваций достижений, ценностных ориентаций и интереса, а также усвоение теоретических знаний в области успешности личности, социальных норм, правил поведения в социуме, практических умений и навыков прикладных видов деятельности, умений социального межличностного взаимодействия. Данный этап характеризуется погружением в творческую прикладную деятельность в образовательном сообществе «педагог дополнительного образования – подростки с ОВЗ – родители подростков с ОВЗ». Тип деятельности подростков с ОВЗ на этом этапе – частично-поисковый.

Третий этап – продуктивный, на котором производится углубление, систематизация, коррекция знаний и умений, полученных на первом и втором этапе, а также усовершенствование коммуникативных умений, умений творческой самопрезентации, проектных умений, рефлексия личной и коллективной социальной успешности подростков с ОВЗ. Тип деятельности на этом этапе – эвристический.

Особенности подросткового периода и особенности развития исследуемой группы послужили включению следующих педагогических средств, методов и форм в модель формирования социальной успешности. В качестве методов применялись: метод проектов, игровые методы и кейс-методов, мастер-классы, квесты, коллективные творческие дела, квизы.

Являясь посредниками между педагогом и подростком с ОВЗ, средства обучения подбираются для определенной педагогической функции и представляют тесную связь с остальными компонентами процесса обучения. При формировании социальной успешности подростков с ОВЗ используются следующие средства: презентации – м/медийные, flash презентации, 3D-презентации, анимация – сочетающие текст, ссылки, звук, графики, таблицы, позволяющие наглядно и дозированно подавать информацию, демонстрируя предстоящую работу пошагово в движении. Тестовые программные продукты применяются для оценки достижений, контроля знаний и умений. Электронные обучающие продукты включают электронные тренажеры, электрон-

ные учебники, интерактивные обучающие игры, позволяющие сформировать профессиональные компетенции в режиме онлайн осуществить входной контроль, тренировку, подсказку, самопроверку, фиксацию ошибок, степень усвоения материала, смоделировать динамику, регистрировать действия. Виртуальные конференции, консультации, экскурсии позволяют получать в свободном режиме помощь и выбрать индивидуальную стратегию обучения.

Форма вытекает из аналитической педагогической оценки средства, разнообразие форм обеспечивает качественное усвоение учебного материала: защита проекта, занятие-экспедиция, занятие-игра, занятие-викторина, занятие-тестирование, занятие-соревнование, занятие-сказка, игра-путешествие, заочная экскурсия, защита творческой работы, персональная выставка, творческая встреча, игра-спектакль, занятие-репетиция воздействуют на эмоциональное состояние, мотивируя личность к достижениям. Наиболее эффективными в работе с подростками с ОВЗ являются: индивидуальная, парная, групповая деятельность в сочетании очной, очно-заочной, дистанционной формой работы в онлайн и офлайн форматах. Во всех выделенных нами педагогических методах, средствах и формах прослеживаются сконструированные педагогом дополнительного образования воспитательные ситуации по созданию успеха. Создание ситуаций успеха на занятиях прикладными видами деятельности помогают подросткам с ОВЗ эмоционально подкрепить интерес к занятиям, снять страх (поэкспериментировать, продемонстрировать выполненную работу), социальному межличностному взаимодействию (организовать и принять участие в совместных выставках, объяснить элемент выполнения однокласснику). Создание ситуаций успеха дают возможность проявлять личностную и коллективную рефлексивность, стимулировать и корректировать поведение в процессе социального межличностного взаимодействия, формировать модель поведения в схожих ситуациях, проявлять и презентовать личностные достоинства. Таким образом, ситуация успеха для подростков в ОВЗ представляет собой рефлексивность в процессе творческого преобразования, являющейся уникальной и неповторимой для самой личности и формирования «самости».

Теоретическая модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ предполагает теоретическое прогнозирование педагогических условий, сформулированных из опроса (включающих мнения родителей и педагогов дополнительного образования) и выделенных нами объективных факторов, раскрытых в параграфе 1.2: овладение различными направлениями деятельности, наличие родительской позиции, наставников и менторов, организующих сопровождение и поддержку по отношению к подростками с ОВЗ.

Таким образом, совокупность педагогических условий представлена:

- вовлечением подростков с ОВЗ в социокультурные практики в процессе реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Успехи творчества», содержащие элементы проектной деятельности;

- активизацией непрерывного развития мотивации педагогов дополнительного образования к работе с подростками с ОВЗ, осуществляющих их педагогическое сопровождение и поддержку;

- организацией образовательного сообщества «педагог дополнительного образования – подростки с ОВЗ – родители подростков с ОВЗ» и апробация вариативных форм работы в онлайн и офлайн форматах;

- осуществлением рефлексии личностной и коллективной социальной успешности подростков с ОВЗ.

Обоснованный и сформулированный методико-технологический блок обеспечивает практическую направленность реализации модели.

На критериально-результативном блоке приводится оценка проведенных результатов, определяется уровень социальной успешности подростков с ОВЗ в соответствии с выделенными критериями, показателями на занятиях прикладными видами деятельности, на основании которых можно судить об эффективности разработанной модели. Подробно критериальный аппарат представлен в параграфе 1.2.

Резюмируя сказанное, отметим: модель формирования социальной успешности подростков ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности

представляет собой инструмент организации учебно-воспитательного процесса в организациях дополнительного образования. Разработанная модель носит открытый динамичный характер, при необходимости может быть дополнена и расширена новыми компонентами в методико-технологическом блоке. В качестве стабильных элементов этой модели остаются цель и результат. Подвижными элементами являются деятельность субъектов, содержание и направление деятельности, выбранные методы, средства, формы.

Выводы по 1 главе

1. Исследование позволило уточнить дефиницию подросток с ОВЗ – лицо в возрасте от 11 до 16 лет, с учетом возможной акселерации, имеющих функциональные ограничения в физической, умственной, психологической сфере в результате заболевания, отклонений, недостатков развития или нетипичного состояния здоровья или неадаптированности внешней среды к их нуждам и потребностям.

2. Социальная успешность подростков с ОВЗ представляет собой «... интегративное качество личности, учитывающее психолого-педагогические особенности развития данной категории подростков, отражающее целенаправленное достижение ими поставленной цели и умение использовать достигнутый результат для дальнейшего развития, способствующее успешной социализации в обществе на основе продуктивного взаимодействия с окружающими» [186, с. 24].

3. Структура социальной успешности подростков с ОВЗ представляет собой взаимосвязанное единство компонентов: ценностно-мотивационного (мотивация достижений, ценностные ориентации, познавательный интерес к прикладным видам деятельности); когнитивно-деятельностного (теоретические знания в области успешности личности, социальных норм, правил поведения в социуме, практические умения и навыки прикладных видов деятельности, умения социального межличностного взаимодействия); личностно-

творческого (коммуникативные умения, умения творческой самопрезентации, проектные умения).

4. Определены критерии и соответствующие им показатели социальной успешности подростков с ОВЗ. Степень сформированности ценностно-мотивационного компонента определяется по наличию мотиваций к труду и прикладным видам деятельности, осознанию ценностей совместной творческой прикладной деятельности при овладении прикладными видами деятельности, проявлению интереса к прикладным видам деятельности. Степень сформированности когнитивно-деятельностного компонента определяется критериями сформированности теоретических знаний в области успешности, социальных норм и правил поведения в социуме, практических умений и навыков прикладных видов деятельности, умений социального межличностного взаимодействия. Сформированность личностно-творческого компонента идентифицируется сформированностью коммуникативных умений, творческой демонстрации результатов своего труда и самопрезентации, участия в проектной деятельности, на основе которых разработаны уровни: необходимый, достаточный, превосходный;

5. Обоснована специфика дополнительного образования в отношении подростков с ОВЗ, которая заключается в следующем: образовательный процесс носит демократичный характер и предполагает свободу выбора; вариативность, детальность и доступность содержания подчинена запросам и потребностям подростков с ОВЗ и их родителей; целенаправленность педагогического процесса представляет единую деятельность подростков с ОВЗ, родителей подростков с ОВЗ и педагога дополнительного образования; заложенное равноправие направлено на решение образовательных, воспитательных задач и социализацию, создавая поле социальной успешности. Раскрыты воспитательные возможности прикладных видов деятельности, заключающиеся в ценностно-смысловом содержании работ в контексте их создания, позволяют осознать свое Я, раскрыть творческие способности, стимулируя саморазвитие, способствуя социализации и адаптации; увеличение социаль-

ной активности подростков с ОВЗ и освоение ими статусных и ролевых позиций удовлетворяет их потребности в познании, позволяет ощутить свою уникальность, обрести веру в свои силы; продуктивное установление контактов в процессе социального межличностного взаимодействия, которые формируют коммуникативные умения, исключают эмоциональный дефицит общения; развитие творческого мышления подростков с ОВЗ позволяет синтезировать умения социального межличностного взаимодействия и поведения с опытом предыдущих поколений через приобщение к традициям и обычаям своей культуры; самовыражение и самопрезентация через творческую прикладную деятельность несут психотерапевтическую разгрузку, способствуют пониманию своих особенностей, личностной рефлексии.

6. Разработанная модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности имеет структурно-функциональный тип с включенными в нее взаимосвязанными блоками: *социально-целевой* объясняет необходимость формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности, содержит цель и задачи, определяющие стратегию действий по достижению результативности; *теоретико-методологический* включает подходы (системный, личностно-деятельностный, средовой, интегративный, инклюзивный) и соответствующие им принципы; структуру социальной успешности: ценностно-мотивационный, когнитивно-деятельностный, личностно-творческий компонент; *методико-технологический* включает адаптированную дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу «Успехи творчества» с этапами реализации, методами, средствами и обоснованными педагогическими условиями, обеспечивающими практическую направленность реализации модели; *критериально-результативный блок* включает критерии, соответствующие им показатели, что позволяет определить уровень сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности, распределенные по уровням: необходимый, достаточный, превосходный.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности

2.1. Характеристика исходного уровня сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности

Целью экспериментальной работы была разработка и проверка эффективности модели формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности в организациях дополнительного образования. В процессе деятельности нам предстояло: выявить исходный уровень социальной успешности подростков с ОВЗ; сравнить результаты исследования после реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Успехи творчества»; экспериментальным путем проверить и доказать эффективность модели формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности.

Для диагностики сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ были использованы комплекс методик, позволяющий измерить каждый выделенный в ходе исследования критерий: методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса; опросник В.В. Курунова для определения диагностики готовности участников совместной деятельности; анкета «Познавательные интересы школьников» В.С. Юркевич; авторские тесты, кейс-задания, карта педагогического наблюдения отражающие уровень владения знаниями в области успешности, базовыми понятиями норм и правил поведения; практические умения и навыки прикладных видов деятельности, результаты проектной деятельности; тест уровня сотрудничества в детском коллективе и готовности к творческой самореализации Д.Б. Эльконина; тест определения индекса групповой сплоченности Сисшора; исследование самооценки по методике Т. В. Дембо-С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; тест коммуникативного контроля М. Шнайдера; шкала из-

мерения тактик самопрезентации С.Ж. Ли, Б. Куигли (табл.13). В данной таблице 13 приведено соотношение критериев, показателей социальной успешности с методиками, позволяющими проследить изменения у подростков с ОВЗ.

Таблица 13

Взаимосвязь критериальной базы и методик выявления уровня сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ

Компонент социальной успешности	Показатели	Методика	уровень	Количественное выражение
Ценностно-мотивационный компонент	Наличие мотивации к труду и прикладным видам деятельности	Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса	низкая	0
			умеренная	1
			высокая	2
	Осознание ценностей совместной деятельности при овладении прикладными видами деятельности	опросник В.В. Курунова для определения диагностики готовности участников совместной деятельности	низкий	0
			средний	1
			высокий	2
	Проявление познавательного интереса к прикладным видам деятельности	Адаптированная анкета «Познавательные интересы школьника» В.С. Юркевич	слабовыраженный	0
			умеренно выраженный	1
			сильно выраженный	2
Когнитивно-деятельностный компонент	Владение теоретическими знаниями в области успешности, базовыми понятиями, нормами и правилами поведения в социуме	Авторские тесты, кейс-задания, карта педагогического наблюдения	низкий	0
			средний	1
			высокий	2
	Владение практическими умениями и навыками прикладных	метод экспертной оценки, анализ достижений и участие в	низкий /заниженная	0

	видов деятельности	конкурсах, карта педагогического наблюдения, исследование самооценки и ручной умелости по методике Т. В. Дембо - С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан	средний/ адекватная	2
			высокий/ завышенная	1
	Обогащение умений социального межличностного взаимодействия	Тест уровня сотрудничества в детском коллективе и готовности к творческой самореализации Д.Б. Эльконина; тест определения индекса групповой сплоченности Сишора	низкий	0
			нормальный	1
			высокий	2
	Личностно-творческий компонент	Сформированность коммуникативных умений	Диагностика коммуникативного контроля М. Шнайдера	низкий
средний				1
высокий				2
Творческая демонстрация результатов своего труда и самопрезентация		Шкала измерения тактик самопрезентации С.Ж. Ли, Б. Куигли	низкий	0
			средний	1
			высокий	2
Участие в проектной деятельности		карта педагогического наблюдения	низкий	0
			средний	1
			высокий	2

Для каждого из критериев было выделено три показателя. Обозначим качественное выражение для каждого из них:

– при **низкой** сформированности критерия либо три любых показателя имеют нулевое значение, а уровень последнего не важен, либо два любых показателя имеют нулевое значение, а два других не выше среднего;

– при **высокой** сформированности, два показателя имеют высокий уровень, а оставшиеся не ниже среднего;

– в остальных случаях сформированность критерия рассматривается как **средняя**.

Все это представлено в таблице 14.

Таблица 14

Определение сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ на основе количественного уровня показателей

Необходимый 0-2			Достаточный 3-4			Превосходный 5-6		
0	0	0	1	1	1	1	2	2
0	0	1	0	1	2	2	1	2
0	1	0	1	0	2	2	2	1
0	1	1	1	1	2	2	2	2
1	0	0	0	2	1			
1	0	1	1	2	0			
1	1	0	1	2	1			
0	0	2	2	1	0			
0	2	0	2	0	1			
2	0	0	2	1	1			
			0	2	2			
			2	0	2			
			2	2	0			

В соответствии с приведенной таблицей 14, представим описательную характеристику каждого уровня (необходимый, достаточный, превосходный) социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности в организациях дополнительного образования.

Необходимый уровень (0-2) характеризуется наличием низкой мотивацией к труду и освоению прикладных видов деятельности. Подростки с ОВЗ слабо осознают ценности совместной деятельности при овладении прикладными видами деятельности, полагая, что сотрудничать в процессе осуществления совместной деятельности невозможно, либо не видят в этом смысла. Не всегда проявляют познавательный интерес к прикладным видам деятель-

ности. Он классифицируется как слабовыраженный, что указывает на низкий уровень знаний и понимание важности занятий. Занятия посещают по наставлению родителей. Владение теоретическими знаниями в области успешности, базовыми понятиями, нормами и правилами поведения в социуме незначительны. Наблюдается владение практическими умениями и навыками прикладных видов деятельности, но в процессе занятий подростки с ОВЗ редко проявляют самостоятельность, имеют трудности с оценкой и презентацией результата своего труда. Осуществление социального межличностного взаимодействия с другими людьми часто вызывают негативные эмоции, не всегда имеется желание, стремление, потребность в социальном межличностном взаимодействии. К участию в проектной деятельности относятся настороженно, чаще всего пассивны. Испытывают проблемы с коммуникацией, преимущественно замкнуты и малообщительны, не готовы вступить в диалог, реакция на критику неоднозначная.

Достаточный уровень (3-4) мотивация к труду и освоению прикладных видов деятельности на данном уровне умеренная. Подростки с ОВЗ осознают ценности совместной деятельности при овладении прикладными видами деятельности, они понимают, что результатом выполнения совместной деятельности должно стать достижение общей цели. Они проявляют умеренный познавательный интерес к прикладным видам деятельности, что указывает на имеющиеся знания и понимание важности занятий. Посещают занятия без наставления родителей, имеют не частые пропуски занятий. Владение теоретическими знаниями в области успешности, базовыми понятиями, нормами и правилами поведения в социуме достаточное, иногда используют имеющиеся знания, терминологию. Наблюдается достаточное владение практическими умениями и навыками прикладных видов деятельности, но не всегда готовы проявлять самостоятельность, к результату относятся ровно, имеют трудности с оценкой и презентацией результатов своего труда. В процессе социального межличностного взаимодействия с другими людьми, взаимодействуют по мере необходимости. К участию в проектной деятельности относятся с

интересом, но требуется помощь со стороны педагога. Испытывают трудности с вступлением в контакт и диалогом с окружающими. Внешнее миролюбие является недостаточным проявлением уверенности.

Превосходный уровень (5-6) характеризуется высоким уровнем мотивацией к труду и освоению прикладных видов деятельности. Подростки с ОВЗ осознают ценности совместной деятельности при овладении прикладными видами деятельности, они понимают, что результатом выполнения совместной деятельности должно стать не только достижение общей цели, но и готовность к нему. Совместная деятельность с другими людьми вызывает, как правило, положительные эмоции. Подростки с ОВЗ проявляют повышенный интерес к прикладным видам деятельности, что указывает на достаточный уровень знаний и понимание важности занятий. Занятия пропускают по уважительной причине. Владение теоретическими знаниями в области успешности, базовыми понятиями, нормами и правилами поведения в социуме достаточное, периодически используют имеющиеся знания, терминологию. Наблюдается уверенное владение практическими умениями и навыками прикладных видов деятельности, чаще проявляют самостоятельность. На занятиях прикладными видами деятельности они осознают важность занятий, могут оценить и презентовать результаты своего труда. При социальном межличностном взаимодействии с другими людьми взаимодействуют с желанием. Проявляют стабильный интерес к проектной деятельности, наблюдается инициативность, к помощи со стороны педагога обращаются не часто. Иногда испытывают трудности с вступлением в контакт и диалогом с окружающими.

К опытно-экспериментальной работе с 2017-2022 г. были привлечены 104 законных представителя; 94 педагога дополнительного образования, социальных педагогов, тьюторов, дефектологов, осуществляющих непосредственную работу с данной категорией детей; а также сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ) численностью 47 чел., возраст участников 11-13 лет, занимаются в объединениях дополнительного образования на базе ДДТ

«Ли́ра», МАОУ Домодедовской СОШ № 7 с УИОП, МБОУ Кутузовской школы-интерната для детей с ОВЗ г. Домодедово; контрольная (КГ) численностью 52 чел. проходящие обучение МБУ ДО «Центр детско-юношеского туризма и краеведения», МБУ ДО «Центр развития творчества детей и юношества» г. Чита, МОУ СОШ с. Смоленка Читинского р-на Забайкальского края.

Материалы констатирующего этапа исследования отражают реальный уровень состояния социальной успешности подростков с ОВЗ согласно представленным методикам и сформированности каждого показателя в ЭГ и КГ на занятиях прикладными видами деятельности.

Степень сформированности мотивации к труду и прикладным видам деятельности прослеживалась по методике диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса, которая позволяет определить уровень мотивации у подростков с ОВЗ. Для ответа предлагается 41 утверждение, чем больше сумма баллов, тем выше уровень достижений: низкая мотивация (1-10 б), средний уровень (11-16 б), умеренно-высокий уровень (17-20 б), высокий (более 21 балла).

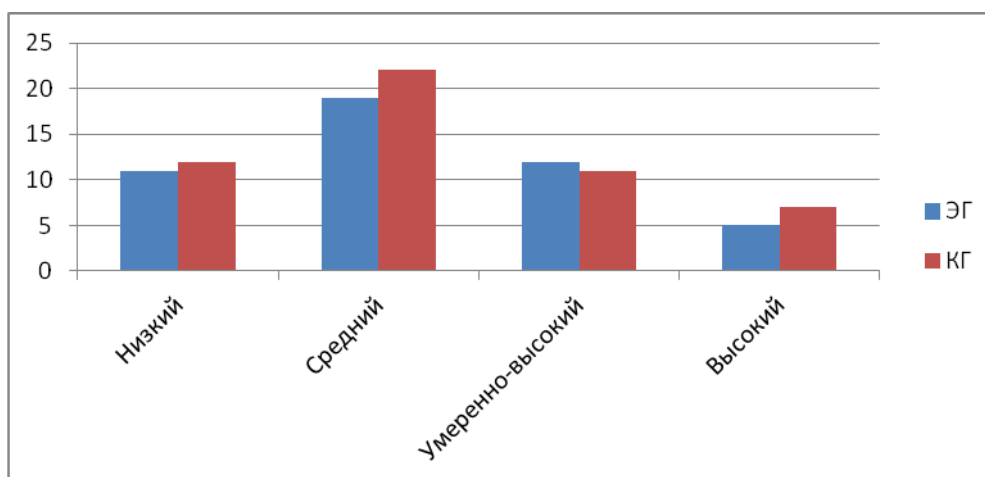


Рис. 3. Диагностика личности на мотивацию к успеху Т. Элерса в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Интерпретация ответов респондентов на констатирующем этапе (рис. 3) распределился следующим образом: низкая мотивация наблюдается у 23,40% (11 ч.) и 23,08% (12 ч.) в экспериментальной и контрольной группе соответ-

ственно. Средний уровень мотивации с небольшим различием в 1,88% наблюдается у контрольной группы и составил 42,31% (22 ч.), в экспериментальной данный показатель составил 40,43% (19 ч.). Умеренно-высокая мотивация, напротив, наблюдается в экспериментальной группе 25,53% (12 ч.) и 21,15% (11 ч.) в контрольной, что составляет 4,38%. Слишком высокая мотивация диагностирована в контрольной группе 13,46% (7 ч.), в сравнении в экспериментальной 10,64% (5 ч.)

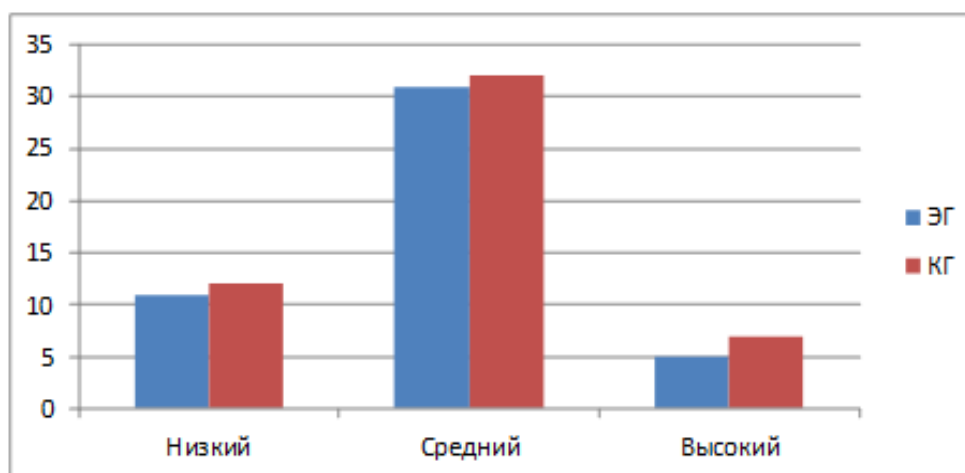


Рис. 4. Диагностика личности на мотивацию к успеху Т. Эллера в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Если провести перегруппировку, объединить средний и умеренно-высокий уровень мотивации, наблюдается следующее: в обеих группах преобладает средний уровень мотивации; однако в обеих группах низкий уровень мотивации преобладает над высоким; в КГ данные показатели выше несколько выше, чем в ЭГ (рис. 4).

Оценка второго показателя - осознание ценностей совместной деятельности при овладении прикладными видами деятельности проверялся с использованием опросника В.В. Курунова для определения диагностики готовности участников совместной деятельности. Опросник включает в себя 25 вопросов относительно различных сторон готовности к сотрудничеству и предложенных вариантов ответа. Анализ результатов помогает определить низкую (0-8б), среднюю (9-17б), высокую (18-25б) степень готовности к сотрудничеству. Ответы респондентов представлены на рис.5.

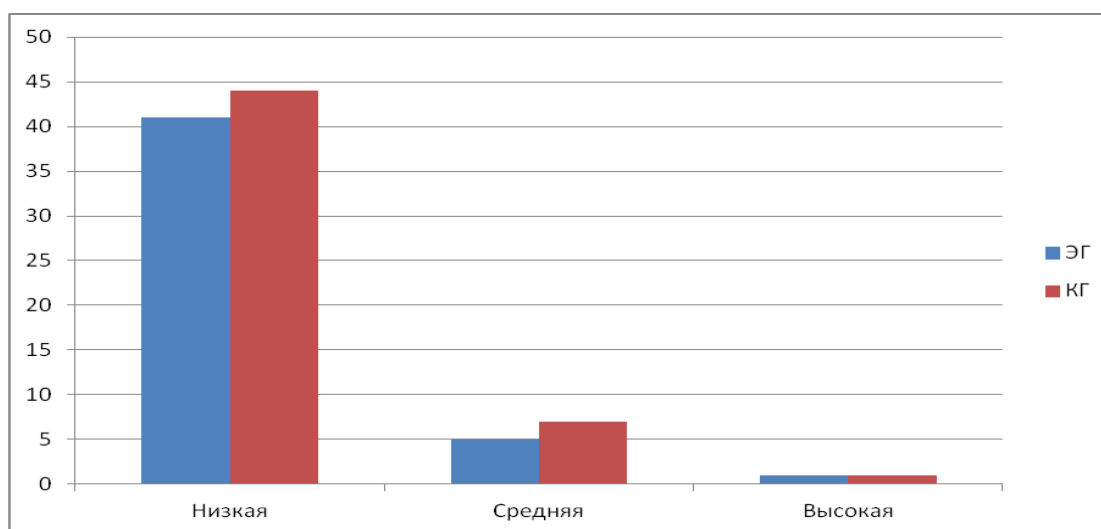


Рис. 5. Диагностика готовности и осознание ценностей совместной деятельности в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Представленные данные на рисунке 5 отражают уровень готовности и осознание ценностей совместной деятельности в ЭГ и КГ. Низкий уровень готовности и осознание ценностей совместной деятельности преобладает как в одной, так и во второй группе, в ЭГ - 87,3% (41 ч), в КГ - 84,6% (44 ч.). Средний уровень готовности и осознание ценностей совместной деятельности выявлен у 10,6% (5 ч.) в ЭГ и 13,5% (7 ч.) в КГ. Высокий уровень готовности и осознание ценностей совместной деятельности отмечается у 2,1% (1ч.) в ЭГ и 1,9% (1 ч.) в КГ.

Таким образом, у подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ преобладает низкий уровень готовности и осознание ценностей совместной деятельности. Они не ориентированы на выполнение общей цели совместной деятельности, полагая, что сотрудничать с другими людьми невозможно из-за отсутствия опыта или желания к сотрудничеству.

Для диагностики третьего показателя ценностно-мотивационного компонента – познавательного интереса к прикладным видам деятельности использовалась адаптированная анкета «Познавательные интересы» В.С. Юркевича.

Тест включает 5 вопросов, в каждом из которых предложено 3 варианта ответов. Содержание вопросов отражает проявление познавательного инте-

реса при организации занятий прикладными видами деятельности. Тест позволяет зафиксировать уровень развития познавательного интереса у подростков с ОВЗ в соответствии со шкалой (рис.6): сильно выраженный (3,5-5), умеренно выраженный (2,5-3,5), слабовыраженный (0-2,5).

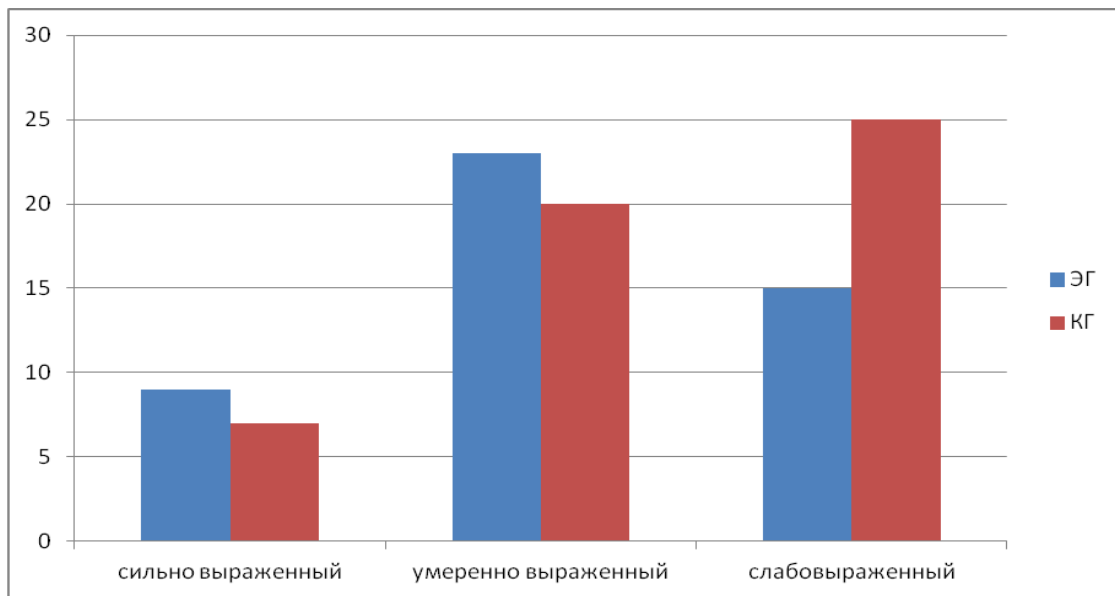


Рис. 6. Диагностика познавательного интереса у подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Анализируя данные рис. 6 на констатирующем этапе видим, что сильно выраженный познавательный интерес диагностируется у 9 чел. в ЭГ, что составляет 19,15% и 7 чел. в КГ – 13,46%. В то время как умеренно выраженный познавательный интерес наблюдается в обеих группах 23 чел. или 48,94% в ЭГ, и 20 чел. или 38,46% в КГ. Слабовыраженный интерес превалирует в КГ 25 чел. – 48,08%, чем в ЭГ 15 чел.- 31,91%. Таким образом, можно судить, что подростки с ОВЗ из ЭГ и КГ склоны проявлять познавательный интерес к прикладным видам деятельности.

Для оценки сформированности теоретических знаний в области успешности, базовых понятий, знаний норм и правил поведения в социуме - применялись кейс-задания, карта педагогических наблюдений, тестовые задания открытого и закрытого типа. Вопросы закрытого типа представляли собой вопросы на опознание, требующие альтернативного ответа, вопросы, содержащие простой выбор из множества, выбор нескольких вариантов из пред-

ложенных, установление соответствия между группами, установление последовательности действий, операций, вопросы на обобщение или выявление различий. Вопросы открытого типа включали задание на дополнение, подросткам с ОВЗ предстояло заполнить пропуски, где после прочтения получалось цельное понятие. Вопросы на свободное изложение предусматривали самостоятельное выстраивание ответа: воспроизведение понятия, соотнесение определенной информации и свободное изложение. Тестовое задание включало 23 вопроса. Низкий уровень когнитивного показателя определяется от 1-7 б, средний 8-15 б, высокий 16-23 б. ответы респондентов представлены на рис 7.

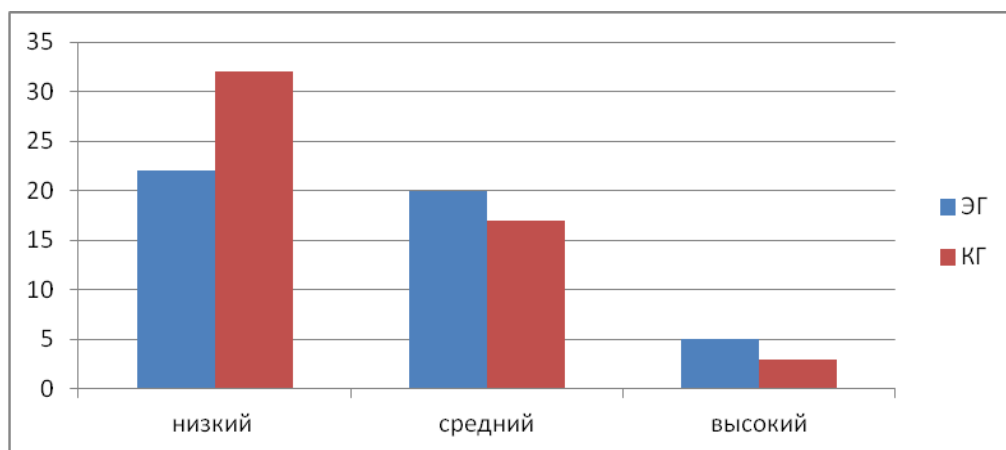


Рис. 7. Методика исследования когнитивного показателя в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Низкий уровень когнитивного показателя в ЭГ выявлен у 22 респондентов в ЭГ и 32 респондентов в КГ, средний уровень когнитивного показателя выявлен у 20 респондентов ЭГ и 17 респондентов КГ соответственно, высокий уровень отмечен у 5 человек опрошенных из ЭГ и 3 человек из КГ.

Для оценки второго показателя когнитивно-деятельностного компонента – владение практическими умениями и навыками прикладных видов деятельности применялся метод экспертной оценки, анализ достижений и участие в конкурсах, карта педагогического наблюдения, исследование самооценки по методике Т. В. Дембо-С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, позволяющий оценить уровень сформированности ручной умелости.

Подросткам с ОВЗ предлагалось отметить уровень развития данных показателей, диагностика проводилась фронтально. Данные методики позволяют оценить несколько показателей, одной из которых является умение делать своими руками или общая ручная умелость, данные представлены на рис. 8.

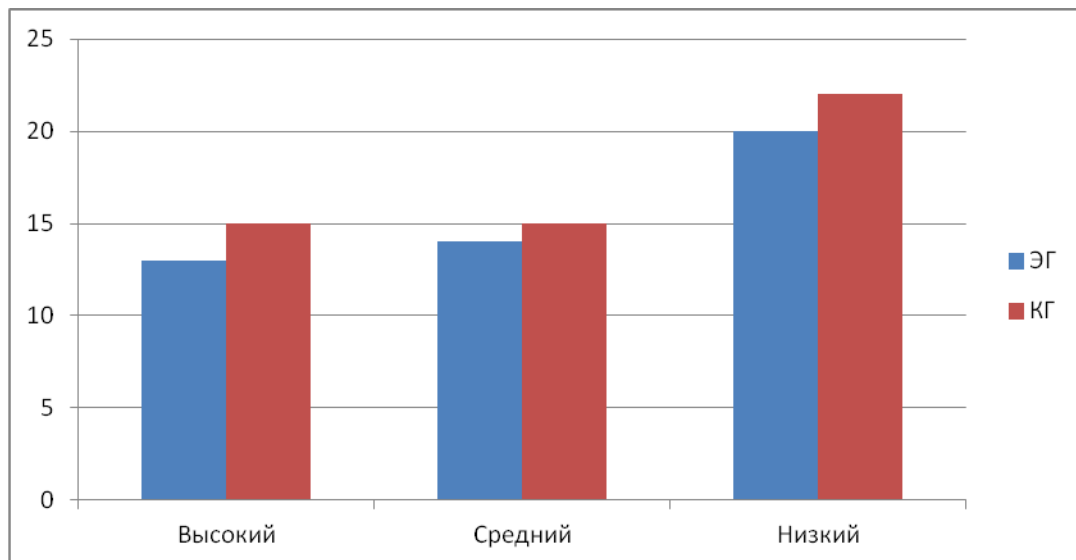


Рис. 8. Умение делать своими руками/общая ручная умелость по методике Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Данный показатель характеризуется примерно одинаковым уровнем развития ручной умелости, низкий уровень составил в ЭГ и КГ 42,56% (20 ч) и 42,32% (22 ч). Средний уровень не имеет сильных различий и составляет 29,78% (14 ч) и 28,84,4% (15 ч), высокий уровень составляет 27,66% (13 ч) в экспериментальной и 28,84% (15 ч) в контрольной группе.

Анализ имеющихся достижений у подростков с ОВЗ, показал следующие результаты.

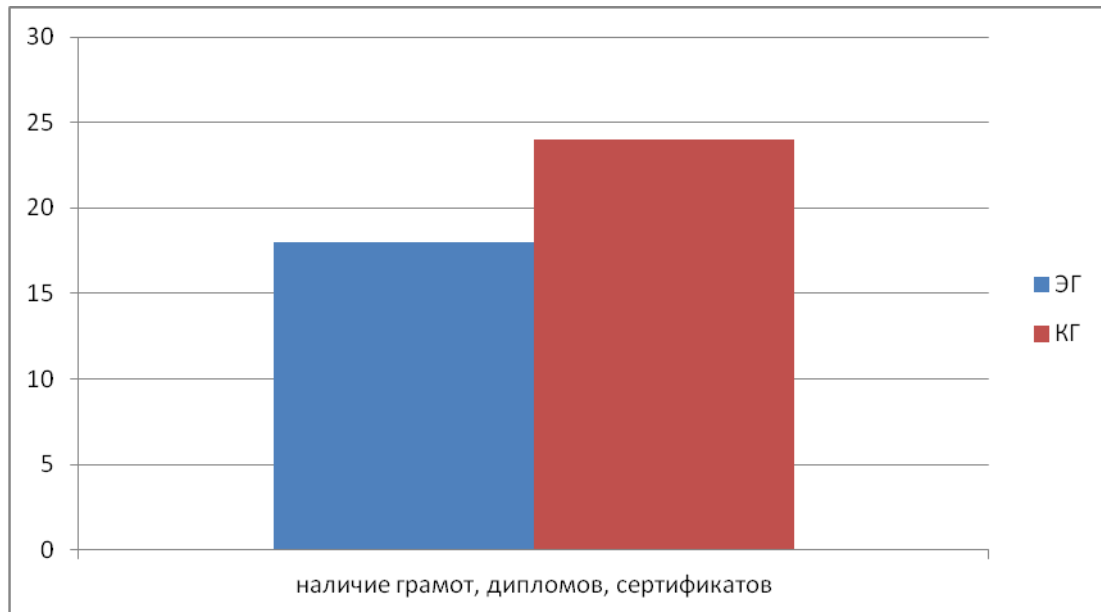


Рис. 9. Количество грамот, дипломов, сертификатов в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

В ЭГ общее количество имеющихся грамот, дипломов, сертификатов составило 18 шт., в КГ данный показатель составил 24 шт., что говорит о большем вовлечении в деятельность обучающихся из КГ, в сравнении с ЭГ.

Для оценки третьего показателя когнитивно-деятельностного компонента - обогащение умений социального межличностного взаимодействия использовался тест уровня сотрудничества в детском коллективе и готовности к творческой самореализации Д.Б. Эльконина. Подросткам с ОВЗ предстояло ответить на 20 утверждений, в случае согласия поставить знак +, в случае не согласия -, в случае затруднения +-. Полученные показатели сотрудничества в ходе констатирующего этапа эксперимента позволили выделить низкий уровень сотрудничества (ниже 60%), нормальный уровень (60-80%), высокий уровень (80-100%). Распределение ответов респондентов представлено на рисунке 10.

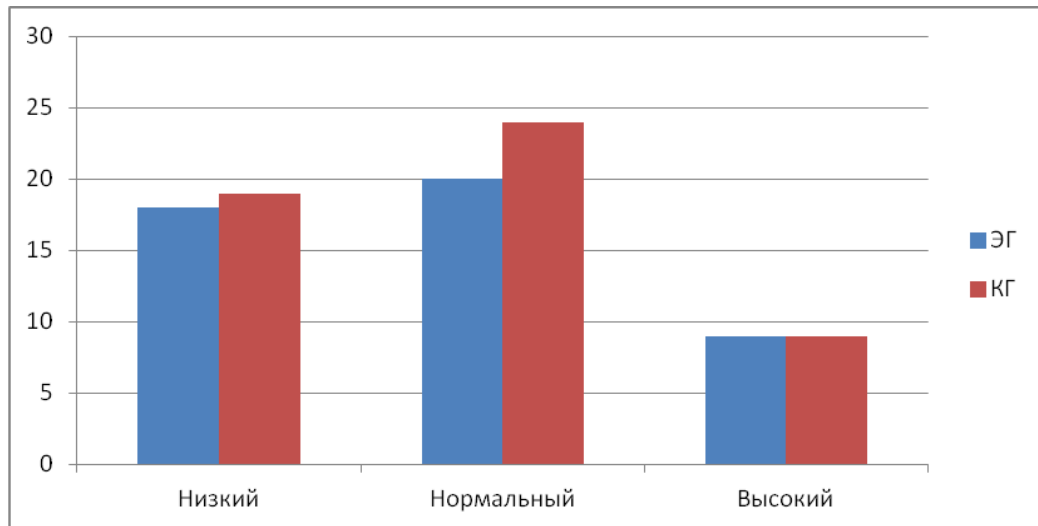


Рис. 10. Уровень сотрудничества в детском коллективе Д.Б. Эльконина в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

В ЭГ низкий уровень сотрудничества составил 38,30% (18 ч) от общего количества, нормальный 42,55% (20 ч), высокий 19,15% (9 ч). В КГ эти показатели были на уровне 36,54% (19 ч), 46,15% (24 ч), 17,31% (9 ч) соответственно. Представленные данные показывают, что существенных различий между экспериментальной и контрольной группой не наблюдается, подростки с ОВЗ имели опыт посещения занятий в детских объединениях, коллективах их привлекает деятельность и готовность к занятиям в творческом коллективе, не пугает сотрудничество.

Вместе с тем, для определения умений социального межличностного взаимодействия использовался тест индекса групповой сплоченности Сишора, позволяющий оценить степень интеграции группы, ее сплочения в единое целое, другими словами сформированность умений социального межличностного взаимодействия. Тест включает пять вопросов с предложенными вариантами ответов. Максимальная сумма баллов – 19, минимальная – 5.

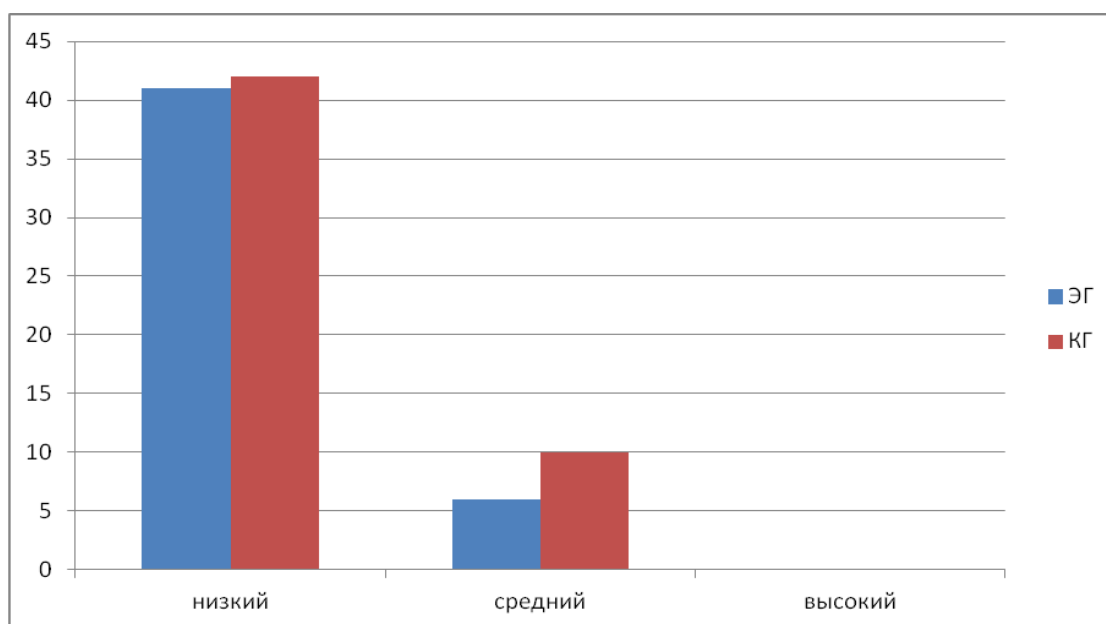


Рис. 11. Уровень групповой сплоченности в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

На представленном рисунке 11 представлена сплоченность коллектива в ЭГ и КГ по уровням. Высокий уровень сплоченности и высокую степень интеграции группы в единое целое не диагностирован ни в одной из групп. Другими словами сформированность умений социального межличностного взаимодействия в ЭГ и КГ отсутствуют. Однако наблюдается тенденция к формированию таких умений у 12,8% (6ч) в ЭГ и 19,2% (10 ч) в КГ. Отсутствие сплоченности и не сформированность умений социального межличностного взаимодействия выявлено у 87,2% в ЭГ и 80,8% в КГ.

Для диагностики первого показателя личностно-творческого компонента применялся тест коммуникативного контроля М. Шнайдера.

Методика М. Шнайдера описывает поведение человека в зависимости от ситуации общения, позволяет определить уровень коммуникативного контроля применительно к себе. Низкий уровень 0-3 балла характеризуется импульсивностью в общении, раскованностью, не соотносящихся с поведением других людей. Средний уровень 4-6 баллов, характеризуется непосредственностью в общении, сдержанностью в эмоциональном проявлении, которое соотносится с реакцией и поведением окружающих. Высокий уровень 7-10

баллов характеризуется управлением своими эмоциями и сформированностью коммуникативных умений на занятиях прикладными видами деятельности. Распределение уровней на констатирующем этапе в ЭГ и КГ представлено на рис. 12.

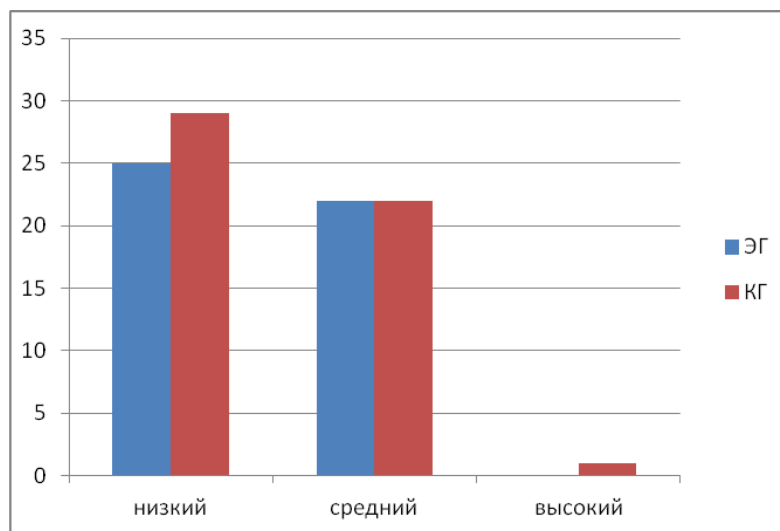


Рис. 12. Диагностика коммуникативного контроля М. Шнейдера в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

В ЭГ зафиксирован низкий уровень коммуникативного контроля у 25 подростков или 53,19%; в КГ - 29 чел. или 55,77% соответственно. Средний уровень 22 ч или 46,81% в ЭГ и 42,31% или 22 чел. в КГ. Высокий уровень определен только у 1 подростка или 1,92% респондентов в КГ. Из представленных данных видно, что подростки с ОВЗ плохо владеют умениями и навыками коммуникативного контроля, проявляют импульсивность и раскованность, не соотносящихся с поведением других людей.

Для определения второго показателя личностно-творческого компонента - творческой демонстрации результатов своего труда и самопрезентации привлекалась методика С.Ж. Ли, Б. Куигли в модификации О.А. Пикулевой [140]. Показатели стратегии самопрезентации подростков с ОВЗ в соответствии с данной шкалой позволяют рассматривать самопрезентацию как средство управления впечатлением, которое человек производит на других в процессе взаимодействия. Тактика самопрезентации включает в себя компонен-

ты вербального и невербального поведения и рассматривается как краткосрочный поведенческий акт.

Шкала состоит из 64 утверждений, которые делятся на 12 тактик защитного типа (оправдание с отрицанием ответственности, отречение, оправдание с принятием ответственности, препятствование самому себе, извинение) и ассертивного типа (уверенный) (желание понравиться, запугивание, просьба/мольба, приписывание себе достижений, преувеличение собственных достижений, негативная оценка других, пример для подражания). Задача исследуемых оценить применительно к себе каждое утверждение, выбрав значение от 1 до 9, где 1 очень редко, а 9 очень часто. Все 12 тактик формируют 5 стратегий самопрезентации (уклонение, аттрактивное поведение, самовозвышение; самопринижение; силовое влияние) (рис.13).

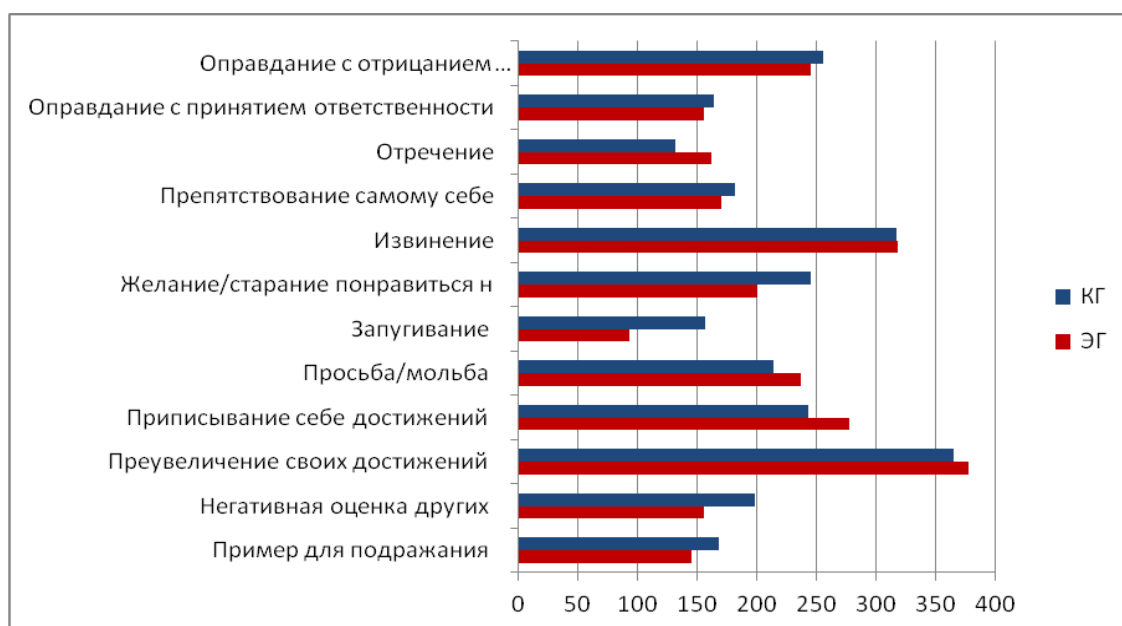


Рис. 13. Тактики самопрезентации подростков с ОВЗ в ЭГ и на констатирующем этапе эксперимента

Данные рис. 13 представляют собой сумму баллов по всем подросткам с ОВЗ соответствующих групп. Проведя анализ данных, видим, что подростки с ОВЗ используют все тактики самопрезентации в зависимости от своих личностных особенностей, своего статуса и вида деятельности. Существенных различий в экспериментальной и в контрольной группе не наблюдается,

данные находятся в примерно одинаковом диапазоне, за исключением в ЭГ таких тактик: извинение и преувеличение своих достижений. Преимущественно подростки с ОВЗ данной группы выбирают тактики: преувеличение своих достижений, приписывание себе достижений, извинение, просьба/мольба. Наименее предпочитаемыми тактиками в ЭГ являются: запугивание и пример для подражания.

В КГ подростки с ОВЗ предпочитают тактики: преувеличение своих достижений, извинение, оправдание с отрицанием ответственности, желание/стремление понравиться. Наименее предпочитаемыми тактиками в КГ являются: запугивание, отречение.

Определим, какие стратегии, используют подростки с ОВЗ. Стратегия уклонения включает тактики: оправдание с отрицанием ответственности; отречение, препятствование самому себе. Стратегия аттрактивное поведение содержит: тактики желание понравиться; извинение, пример для подражания. Стратегия самовозвышение охватывает тактики: сообщение о своих достижениях, преувеличение своих достижений, оправдание с принятием ответственности. Стратегия самопринижение включает в себе единственную тактику просьба/мольба. Стратегия силовое влияние представлена тактиками: запугивание, негативная оценка других (рис. 14, 15).

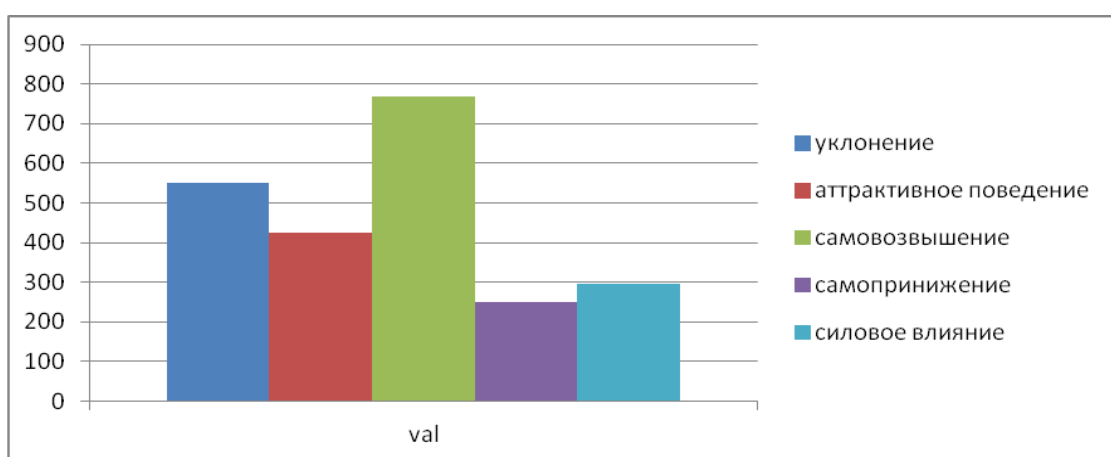


Рис. 14. Стратегии самопрезентации подростков с ОВЗ в ЭГ на констатирующем этапе эксперимента

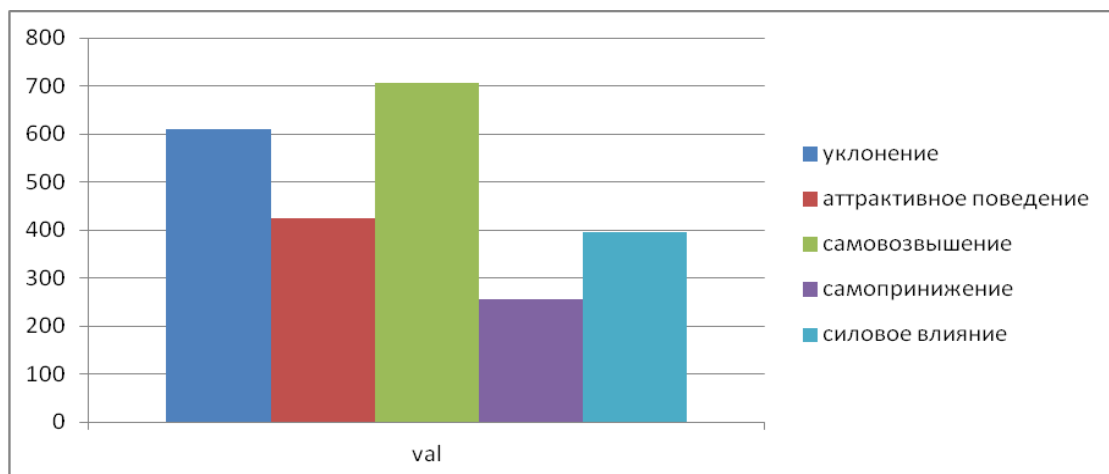


Рис. 15. Стратегии самопрезентации подростков с ОВЗ в КГ на констатирующем этапе эксперимента

Рассмотрев рис 14, 15, можно заметить, что в качестве приоритетной стратегии самопрезентации подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ является самовозвышение, на втором месте – уклонение, на третьем месте - аттрактивное поведение, на четвертом месте силовое влияние и на последнем - самопринижение.

Для оценки третьего показателя личностно-творческого компонента - участия в проектной деятельности использовалась карта педагогического наблюдения и анализ «портфолио». По мнению Ж.В. Чайкиной, «портфолио» расширяет возможность методов оценки, позволяя оценивать более сложные аспекты процесса обучения, а работа с портфолио позволяет педагогу осуществлять индивидуальный подход к каждому обучающемуся, а ученику стать активным участником образовательного процесса, выражая собственное видение того или иного содержания обучения, самостоятельно организуя свою работу [185]. Оценка результатов проектной деятельности осуществлялась по показателям портфолио (рис.16).

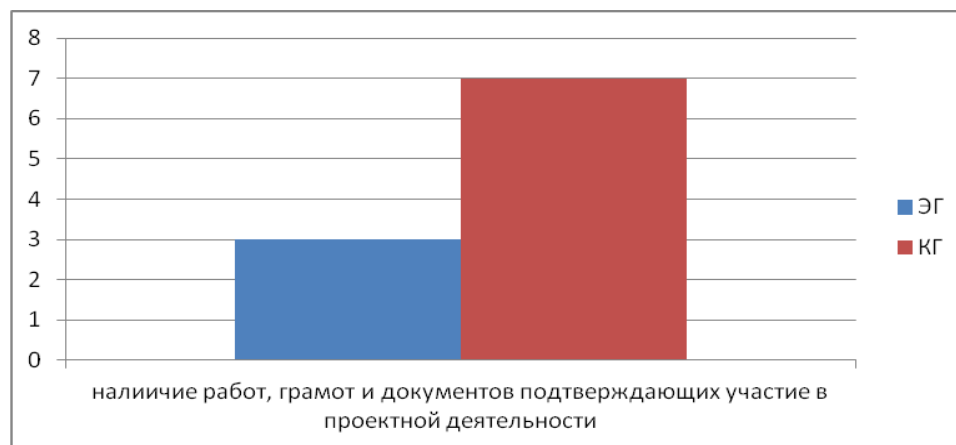


Рис. 16. Анализ портфолио в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Сравнив данные, видим, что в КГ численный показатель участия в проектной деятельности значительно выше, чем в ЭГ. Это свидетельствует о большем включении подростков с ОВЗ из КГ в деятельность на начальном этапе обучения (детский сад, начальная школа), в сравнении с ЭГ.

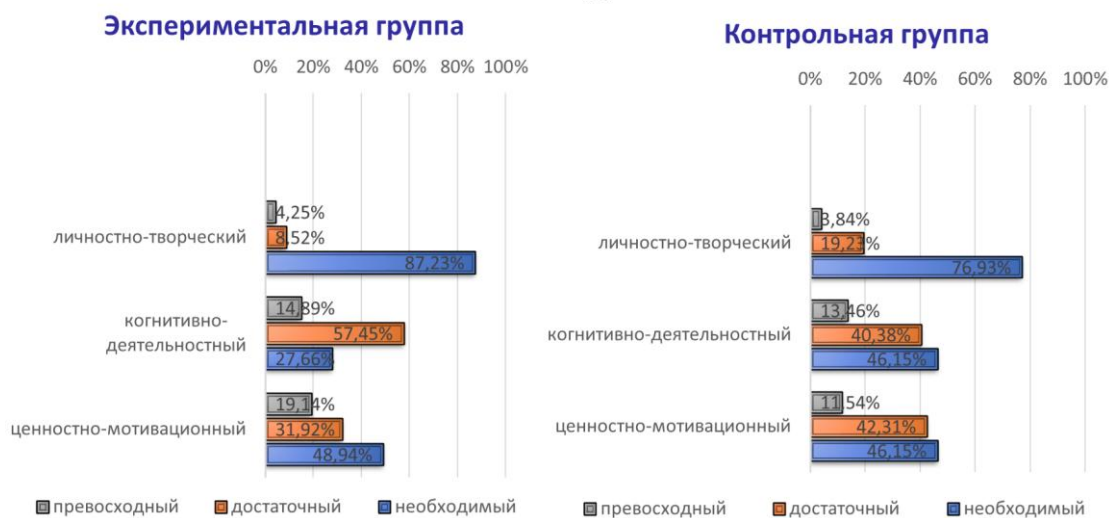
Опираясь на данные таблицы 14, определим уровень сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ на основе количественных показателей в % на констатирующем этапе эксперимента (табл. 15).

Таблица 15

Распределение подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ по уровням сформированности социальной успешности в % на констатирующем этапе эксперимента

	Ценностно-мотивационный компонент		Когнитивно-деятельностный компонент		Личностно-творческий компонент	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Необходимый	23ч 48,94%	24ч 46,15%	13 ч 27,66%	24ч 46,15%	41ч 87,23%	40ч 76,93%
Достаточный	15ч 31,92%	22ч 42,31%	27 ч 57,45%	21 ч 40,38%	4ч 8,52%	10ч 19,23%
Превосходный	9ч 19,14%	6ч 11,54%	7ч 14,89%	7ч 13,46%	2ч 4,25%	2ч 3,84%

Уровень сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ на констатирующем этапе



На основе полученных данных сформулируем следующие выводы:

- результаты в ЭГ и КГ не имеют существенных различий, следовательно, можно приступить к реализации формирующего этапа эксперимента;
- наихудшие результаты в обеих группах касаются сформированности личностно-творческого компонента, что объясняется недостаточным включением подростков с ОВЗ в прикладную деятельность;
- так как во всех случаях превосходный уровень сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ по компонентам наименьший, следовательно, педагогическое воздействие будет уместным;
- несмотря на низкую сформированность личностно-творческого компонента, необходимо уделить внимание ценностно-мотивационному и когнитивно-деятельностному компоненту. Следовательно, возникает необходимость проведения формирующей работы в рамках трех компонентов.

Учитывая имеющиеся данные констатирующего этапа и факторы объективного характера, осуществляющих внешнее воздействие на подростков с ОВЗ, подробно раскроем педагогические условия, теоретически спрогнозированные нами при описании модели в п.1.3. Их выявление и реализация обеспечивает функционирование и развитие педагогической системы, созда-

ет целостность педагогического процесса, составляет научную новизну исследования и практическую ценность.

В философии условия выражают отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать. Д.П. Горский считает условием выявление того признака, с точки зрения которого можно произвести логическую операцию. Как наличие обстоятельств, обуславливающих появление или развитие того или иного процесса, рассматривает условие А.М. Новиков [137, с. 236]. В психологии «условия» представлены как совокупность внешних и внутренних причин, которые определяют психологическое развитие человека. В педагогике это понятие несколько шире и включает составные части или характеристики среды. В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева представляют условия как совокупность педагогического воздействия способствующие решению образовательных задач [10]. Н.Г. Баженова, Н.В. Бычкова, Н.Н. Вашкевич, И.В. Хлудеева отмечают, что педагогические условия выступают как обстоятельства, которые позволяют рассмотреть образование как целостность условий, обеспечивающих достижение и эффективность результата процесса обучения на различных этапах [37]. Как совокупность мер педагогического процесса направленных на эффективность, и раскрывающих закономерности представляют условия С.А. Днепров, Е.В. Шорохова, Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева, в свою очередь Ю.К. Бабанский подразделяет условия по степени их воздействия: внешние и внутренние [15]. А.Ю. Шаркова, Т.В. Сибгатуллина, Н. Ипполитова, Н. Стерхова выделяют объективные, которые обеспечивают функционирование педагогической системы и субъективные, отражающие потенциал субъектов педагогической деятельности, позволяющие управлять педагогическим процессом [83].

В качестве педагогических условий формирования социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности обоснуем те, без которых процесс не может реализоваться в полной мере, а именно проектирование и конструирование образовательного процесса с

подростками с ОВЗ и вариантами реализации модели на уровне содержания деятельности.

Первое условие – вовлечение подростков с ОВЗ в социокультурные практики в процессе реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Успехи творчества» содержащие элементы проектной деятельности.

Вовлечение в социокультурные практики осуществлялось через реализацию программы с вариативностью содержания, разнообразием педагогических технологий и форм работы, одной из которых является проектная деятельность.

Проведенный анализ областного конкурса дополнительных общеразвивающих программ, реализуемых в образовательных организациях в Московской области за 2017-2019 году показывает, что из общего количества представленных программ (124) наибольшее количество реализуется в художественной направленности – 52 работы (численность участников – 55 чел.); в социально-педагогической – 28 работ (33 чел.); в технической – 16 работ (20 чел.); в физкультурно-спортивной – 6 работ (8 чел.); в туристско-краеведческой – 5 работ (6 чел.); в естественнонаучной – 7 работ (7 чел.) это свидетельствует о доминировании уже имеющихся разработанных программ. Представленных адаптированных дополнительных общеразвивающих программ (для лиц с ограниченными возможностями здоровья) крайне мало, всего 6 работ (6 чел.).

Цель конкурса - обновление содержания дополнительного образования в Московской области, а в составе его задач - повышение качества программно-методического обеспечения дополнительного образования, выявление и распространение инновационного педагогического опыта в сфере дополнительного образования детей.

По результатам конкурса – менее ¼ работ стали дипломантами. Основными показателями, снижающими качество дополнительных программ, является отсутствие ссылок на основные нормативные правовые документы,

обеспечивающие соблюдение требований, предъявляемым к программам данного типа, или ссылки на документы, которые в настоящее время являются не актуальными. Наблюдается слабое представление об актуальности, цели, задачах и новизне программы, не во всех представленных работах проводится анализ аналогичных программ по профилю деятельности. Инструментарий отслеживания и оценивания результатов, качества и эффективности реализации программ, параметры и критерии этой оценки, формы и методики диагностики раскрываются не в полном объеме. Полное описание оценочно-го механизма в программах отсутствует или прописывается частично.

Содержание программ отличается насыщенностью материала, составленного с обоснованной логичностью его расположения, поэтапностью усложнения, учитывающего возрастные особенности. Но в большинстве представленные программы незначительно отличаются от традиционных программ, разработанных в практике дополнительного образования детей предыдущих десятилетий. Практически не встречается использование современных технологий, новизны в содержании, подходов, описании проектной деятельности, с детальным описанием стадий и этапов, деятельности педагога и обучающихся.

В качестве рекомендаций была отмечена необходимость уделить особое внимание конструированию и реализации дополнительных программ по прикладным видам деятельности, творческому содержанию, проектно-исследовательской деятельности и составлению методического обеспечения и методических рекомендаций к этим программам.

Результатом проведенного анализа считаем необходимость создания таких программ, которые будут:

- открывать доступ к дидактическому и учебно-методическому материалу, развивая познавательный интерес и мотивацию к прикладным видам деятельности;

- сочетать принципиально новые направления деятельности, способствующие овладению практическими умениями и навыками прикладной деятельности;

- включать модули, знакомящие подростков с ОВЗ с теоретическими знаниями, факторами успешности личности, способами достижения, правилами, нормами поведения в социуме,

- содержать проектную деятельность, представляющую возможность демонстрировать результаты своего труда, развивая самопрезентацию и коммуникативные умения;

- предлагать разнообразные формы организации занятий, позволяющие испытать ситуацию успеха, сформировать умения социального межличностного взаимодействия, осознать ценности совместной прикладной деятельности.

Вовлечение родителей и подростков с ОВЗ в такие практики при реализации программы «Успехи творчества» обеспечивают устойчивую мотивацию на непрерывность образования, саморегуляцию и самоорганизацию поведения, создавая возможности для раскрытия потенциала личности через познание своих способностей, а взаимодействие и общение со сверстниками позволяют проявить успешность в прикладных видах деятельности.

Второе условие – активизация непрерывного развития мотивации педагогов дополнительного образования к работе с подростками с ОВЗ, осуществляющих педагогическое сопровождение и поддержку данной категории подростков.

Включение подростков с ОВЗ в социокультурные практики через реализацию адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы предусматривает реализацию второго объективного фактора: наличие наставников и менторов, организующих педагогическую поддержку и сопровождение данной категории подростков со стороны педагога дополнительного образования и родителей. Педагогическая поддержка, по мнению, Т.В. Макеевой, это инновационная сфера деятельности педагога,

требующая немалых усилий, сформированности профессиональной компетентности и творческого подхода к собственной деятельности [117]. Л.В. Хижняк представляет педагогическую поддержку как дерево целей, средств достижения поставленных целей и педагогические условия [181]. И.С. Якиманская, в свою очередь, представляет педагогическую поддержку, как систему разноплановых действий, необходимых для дифференциации детей по интересам и склонностям, направленных на выявление и поддержку [195]. Аналогичной точки зрения придерживаются А.В. Торхова, И.А. Царик, отмечая становление мотивационной и операциональной сторон влекущее осознанное управление своим развитием [171, с. 23-40].

Н.М. Борзинец, А.Д. Вильшанская, А.Н. Гамаюнова, Е.А. Екжанова, Е.И. Казакова, А.Н. Коноплева, Н.Н. Малофеев, Н.Н. Михайлова, А.А. Наумов, Л.М. Шипицына и др. в своих исследованиях особое внимание уделяли развитию системы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, отмечая зависимость возрастной специфики от психофизических и социальных особенностей.

Психолого-педагогическое сопровождение детей в условиях инклюзии – это процесс взаимосвязанной деятельности всех субъектов образования, целью которого является обеспечение эффективного взаимодействия ребенка с ОВЗ с социальной средой, способствующего его самоопределению, самоактуализации, самоутверждению, саморазвитию [29]. Э.С. Казакова отмечает, что при инклюзивном подходе педагогическое сопровождение можно считать новой образовательной технологией, и методом, и средством реализации процесса [86]. Как процесс оказания помощи в личностном развитии понимает педагогическое сопровождение О.В. Вакуленко, Н.И. Яковлева. Необходимость такой помощи обусловлена возникновением проблем личностного развития (задержка в личностном развитии, развитие негативных личностных качеств, несформированность социально значимых качеств), которые не могут быть решены в рамках определенного педагогического процесса [33]. А.В. Будаева, З.Г. Ибрагимова, О.А. Некрасова считают, что сопровождение

направлено на профилактику или коррекцию проблемы и состоит из двух согласованных процессов: индивидуального и системного сопровождения [29].

В рамках нашего исследования педагогическое сопровождение базируется на проектировании программ в организациях дополнительного образования и понимание процесса поддержки подростков с ОВЗ с целью раскрытия личностного потенциала, как компонента успешности.

Направлениями педагогического сопровождения подростков с ОВЗ могут быть: профилактическое (предупреждающее возникновение вторичных отклонений в развитии - формирование установок на здоровый образ жизни), диагностическое (прогноз возникновения трудностей и механизм решения проблем), консультативное (индивидуальное или групповое, направленное на установление взаимоотношений и самоопределения, обеспечивающее интеграцию и самореализацию), коррекционное и развивающее направление (оказание помощи в общении, обучении, конфликтной ситуации, раскрытие успешности), просветительское (своевременное предупреждение возможных нарушений в развитии), профориентационное (изучение особенностей развития и потребностей обучающихся, динамическое наблюдение за их продвижением в образовательном процессе, формирование мотивированных профессиональных намерений и интересов) [44].

Задача педагогической поддержки по отношению к подростку с ОВЗ: преодоление препятствий через сотрудничество и соучастие педагога, получение умений социального межличностного взаимодействия, коммуникативных умений, которая позволяет ощутить себя успешным.

Осуществление педагогической поддержки и сопровождения невозможно без непрерывного развития мотивации педагогов дополнительного образования. Непрерывное развитие мотивации педагогов – это целостный, динамичный, непрерывный процесс роста внутренней потребности в личностном преобразовании, готовности к преобразующей педагогической деятельности, способности к актуализации творческого потенциала и выстраиванию индивидуальной профессионально-личностной стратегии, считает Л.В. Цуркан.

Формирование мотивации, по мнению С.Л. Рубинштейна строится на побуждении к действию и стремлении достигнуть цели. Под мотивами понимаются побудители деятельности, направленные на активность человека, складывающиеся под влиянием условий жизни субъекта. При этом мотив может переместиться как на саму деятельность, так и на результат [152, с. 624]. З. Зиглар, в свою очередь, отмечает: «... Мотивация имеет множество различных форм, но чаще всего сама деятельность мотивирует человека. Побуждая себя и сделав над собой усилие, человек увлекается, у него появляется энтузиазм, он начинает испытывать радость» [79].

Деятельность педагога дополнительного образования с подростками ОВЗ направлена на достижение определенных целей и удовлетворение определенных потребностей. Такое достижение личности в деятельности являются положительным движением к целям, вызывают определенные преобразования. Рассматривая функцию мотивации и регуляцию деятельности, поведения, поступков отмечается их побудительная сила.

Формирование мотивационного компонента готовности педагога дополнительного образования к работе с ОВЗ является сложным аспектом, который соотносится с ценными ориентациями и необходимыми личностными и профессиональными качествами.

Теория мотивации А. Маслоу учитывает факторы среды и побуждает к удовлетворению потребностей человека, которые являются средствами достижения цели или внешним проявлением желания, которые тесно сплетены друг с другом [210, с. 33-35]. Опираясь на иерархическую модель, выделим пять уровней потребностей педагога дополнительного образования.

Потребность в безопасности и стабильности педагогов дополнительного образования проявляется в структурированности и регламентированности образовательного процесса, с четко выстроенным процессом обучения.

Потребность в принадлежности и привязанности продиктована общении, которое проявляется в общении и сотрудничестве, способствует иден-

тификации, формирует у педагога осознание важности и значимости работы с данной категорией подростков.

Потребность в уважении/самоуважении, уверенности в себе формирует чувство собственной значимости и компетентности, вызывая стремление к достижениям и готовность нести ответственность. Важным в этом плане является осознание своих результатов деятельности, а сама деятельность признается и оценивается образовательным сообществом. Стремясь к инициативности в принятии решений и ответственности в процессе обучения, педагог перестраивает свою деятельность, превращая ее в творческую и динамическую.

Стремление к самоактуализации, способствует личностному росту, личностной автономии, самостоятельности. Самоактуализацию не стоит рассматривать как завершенное состояние, это ведущий мотив, который проявляется в стремлении раскрыть свой потенциал, творческие способности, систематизировать и расширить опыт в процессе проектной деятельности.

Потребность в признании включает: потребность в желаниях/стремлениях и потребность в престиже. Удовлетворение потребности в оценке порождает чувство уверенности, значимости. Самооценка будет устойчивой, если вырастет из уважения, собственной нужности. Высокая самооценка стимулирует стремление педагога глубже понять особенности воспитанников, а как следствие помогает эффективно выстроить работу с ними. В свою очередь, низкая самооценка тормозит развитие личности в процессе деятельности, вызывает нежелательные эмоциональные реакции.

Таким образом, непрерывное развитие мотивации педагогов дополнительного образования, организующих педагогическую поддержку и сопровождение, способствует предупреждению и решению проблем у подростков с ОВЗ, связанных с обучением и развитием, социальным межличностным взаимодействием, формирует мотивацию достижений, коммуникативные и проектные умения, ведет к сотрудничеству и позволяет ощутить подросткам с ОВЗ успешность.

Третье условие – организация образовательного сообщества «педагог дополнительного образования – подростки с ОВЗ – родители подростков с ОВЗ» и апробация вариативных форм работы в онлайн и офлайн форматах;

Третье, предлагаемое нами условие, неразрывно связано с таким объективным фактором как наличие родительской позиции для подростков с ОВЗ. Семья – ближайшее социальное окружение ребенка, оказывающее кроме медицинской и коррекционно-педагогической помощи эмоциональную поддержку, потребность в любви, ласке, общении, доверии [67]. Семья - это особый мир, внутри которого разворачиваются человеческие взаимоотношения, формируется либо деформируется личность ребенка. Семья для подростка с ОВЗ - наиболее эмоционально значимое пространство жизнедеятельности, своеобразная коррекционно-развивающая среда, выполняющая базовое предназначение – компенсацию дефекта [74].

Поскольку подростки с ОВЗ больше времени проводят в социальных группах: семье и образовательном сообществе (школа, учреждения дополнительного образования) эффективным является использование этих воспитательных потенциалов. Семья создает комфортные условия для жизни, обучения и воспитания. «...Ребенок с ОВЗ может успешно развиваться в психологическом, личностном и эмоциональном плане при условии оказания ему необходимой помощи и правильной организации воспитательного процесса. Главными участниками воспитательного процесса, кроме самого ребенка, выступают его родители или лица их замещающие» [67]. Интерес родителей напрямую влияет на социальную успешность подростков с ОВЗ, вселяя уверенность и стабильность, поддерживая прогресс в развитии, демонстрируя межличностные отношения с другими родителями.

Влияние семьи на развитие ребенка прослеживается в работах А.В. Запорожец, И.С. Кон, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова, О.В. Югова и др. Воспитательный потенциал семьи отражает условия и факторы жизнедеятельности семьи, определяющие ее тип, структуру, материальную обеспеченность, место проживания, психологический

микроклимат, традиции и обычаи, уровень культуры и образования родителей [193].

В то же время следует отметить, что с появлением в семье ребенка с особенностями развития отношения внутри семьи, окружающим социумом искажаются: закономерные связи, образ жизни семьи кардинально видоизменяется. Причины нарушений связаны с психологическими особенностями проблемного ребенка, большой эмоциональной нагрузкой, которую испытывают все члены семьи, связанной со стрессом. У взрослеющего ребенка определяется индивидуальная специфика функционирования и развития психологической системы, процесс суверенизации часто не наступает или наступает с некоторыми оговорками. Все это говорит о том, что семья нуждается в социально-педагогической помощи со стороны образовательных учреждений и педагогов в частности. Для положительного взаимодействия с семьей, способствующего формированию успешности подростков с ОВЗ, является установление доверительных отношений между педагогом и родителями, что способствует интересу последних к процессу воспитания. Компетентный образ педагога дает стабильность и убеждает родителей в правильности его действий, вселяет уверенность, что педагог действует в интересах детей. Обмен мнениями в диалогичной форме определяет поиск совместных решений и усилий для развития. Включение в совместную деятельность родители подростков с ОВЗ-подростки с ОВЗ-педагог дополнительного образования подкрепляется интересом и мотивацией всех заинтересованных участников образовательного процесса.

Содержание педагогической помощи родителям в рамках реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ предусматривает индивидуальную работу с родителями (консультативная форма), помогает выявить сложности, выстроить пути решения (в онлайн или офлайн формате); групповую работу (тренинговая, арт-терапевтическая работа, разговорная терапия); привлечение к работе объединений (посещение и участие в деятельности кружков и секций, как совместно

с подростками, так и среди родителей); привлечение к участию в массовых воспитательных мероприятиях, акциях; участие в городских, областных мероприятиях [72]. Аналогичную точку зрения высказывают, Гази Ф. Азад, Стивен К. Маркус, Сьюзан М. Шеридан Дэвид С., Манделл (Gazi F. Azad, Steven C. Marcus, Susan M. Sheridan, and David S. Mandell), считающие, что эффективные модели консультации с родителями детей с расстройством аутистического спектра необходимы для поощрения и поддержания сотрудничества между родителями и учителями [203]. В таблице 16 представлены возможные формы взаимодействия педагога дополнительного образования с семьей подростка с ОВЗ (табл. 16).

Таблица 16

Форма взаимодействия педагога дополнительного образования с семьей подростка с ОВЗ

индивидуальные	коллективные
Беседа Консультации Посещение Коммуникация по телефону, интернет-связи, мессенджерам Тренинги	Собрания Открытые занятия Мастер-классы Тренинги Консультации Дни открытых дверей Арт-терапевтическая работа Коммуникационная терапия Диспуты Вечера встреч, клуб встреч с интересными людьми Совместные походы, экскурсии, экспедиции Огоньки Круглые столы Акции Гостиная

Таким образом, включая родителей в образовательное сообщество при помощи разнообразных форм работы, педагог воздействует через совместную деятельность и диалог, формирует компетентный образ своего «Я» и доверительные отношения с родителями, обеспечивает успешность подростка с ОВЗ в настоящем и будущем.

Четвертое условие – осуществление рефлексии личностной и коллективной социальной успешности подростков с ОВЗ.

Осмысление собственного опыта отражается в рефлексии, которая может проявляться в прикладной, творческой, культурной, общественной деятельности, коммуникативных навыках, навыках самосовершенствования и саморазвития, самопрезентации, межличностном социальном взаимодействии, в мотивации и ценностных ориентациях подростков с ОВЗ. Подростковый возраст является периодом становления и формирования рефлексивных умений и навыков, в котором происходит перестроение познавательной сферы, расширение общения, укрепление отношений с окружающими и принадлежности к группе, изменение отношения к себе: возникновение самосознания, изучение свои личностных особенностей: осознание своих сильных и слабых сторон, возможностей и притязаний. Это способствует появлению внутренней рефлексии. Индивидуальная рефлексия предполагает опыт использования усвоенных знаний и умений, помогает построить ценностно-смысловую систему знаний, показать их значимость, связать деятельность и результат, формируя компетенции [177, с. 33]. Т.Ф. Ушева отмечает, что рефлексивные умения помогают понять свою уникальность, индивидуальность и предназначение, которые проявляются через анализ деятельности [177]. Рефлексия подростков с ОВЗ, по мнению В.А. Бородиной, В.С. Цилицкого является неотъемлемым и важным процессом жизнедеятельности человека, источником новых идей, гуманизации отношений и развития [25, с. 65]. Рефлексия в подростковом возрасте является одной из важных основ формирования самосознания, самоотношения человека, его самовоспитания [147].

Подростки с ОВЗ в организациях дополнительного образования соприкасаются с педагогическим взаимодействием, в результате происходит взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сферы, создаются позитивные условия для становления индивидуальной рефлексии. Рефлексия подростков с ОВЗ имеет ряд особенностей, обусловленных развитием, имеет отставание в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

На наш взгляд личностная рефлексия подростков с ОВЗ в процессе формирования социальной успешности проявляется:

– в коммуникативной рефлексии: в общении и познании человека человеком, умении контролировать коммуникативное поведение, оценивать реакцию собеседника в процессе общения;

– во внутренней рефлексии: в анализе своих поступков, своего образа, своей индивидуальности и проявляется в адекватности самооценки, уровне притязаний, в мотивах выбора;

– в эмоциональной рефлексии, которая проецируется в эмоциональном отклике и склонности к переживанию за другого человека;

– в рефлексии деятельности, связанной с избирательным отношением к деятельности, пошаговой организацией, умением соотносить результат с целью, нести ответственность за выполнение.

Достигнутая личностная рефлексия влияет на результат групповой или коллективной рефлексии и носит собирательный характер для всего коллектива. Так как каждый пользуется накопленным опытом (самостоятельной, групповой работе), который проявляется в анализе деятельности. Особенностью индивидуальной и коллективной рефлексии подростков с ОВЗ является ассоциативность, которая перерастает в зависимости от внутренних или внешних обстоятельств в личностное и профессиональное самоопределение.

Групповая рефлексия представляет собой способ организации активности участников в пространстве и времени группы с целью достижения изменений в их жизни и в них самих, считает Н.С. Аболина, выделяя информационный аспект, связанный с усвоением и передачей информации; регулятивно-поведенческий – регуляция деятельности и поведения субъектов; аффектно-эмпатийный – отражающий межличностное взаимодействие на эмоциональном уровне; социально-перцептивный – связанный с процессами взаимного восприятия, понимания и познания субъектов [1]. Групповая рефлексия включает критическое осмысление и анализ результатов деятельности, поиск новых путей решения, считает А.С. Горький [51].

Рефлексия коллективной успешности подростков с ОВЗ связана с деятельностью личности, межличностным социальным взаимодействием, общением, оказывая влияние на развитие лидерства и проявление самопрезентации. Для внедрения коллективной рефлексии подросткам с ОВЗ необходимо научиться взаимодействовать в группе; активно относиться к порученному заданию; правильно выстраивать коммуникацию; осознавать совместную работу как серьезный труд, неся ответственность за свои успехи и успехи коллектива. Интенсивность и широта проявления личностной и коллективной рефлексии в связана с индивидуальными особенностями и воспитанием, семейными традициями и наличием ведущего вида деятельности.

Таким образом, личностная и коллективная рефлексия социальной успешности подростков с ОВЗ способствует усвоению правил, норм поведения, формированию новых знаний средствами группового анализа, соблюдению дисциплины, сплоченности, повышая исполнительность, понимание и оценке своего опыта, побуждая к освоению прикладных видов деятельности.

Подобранный диагностический инструментарий позволяет определить результат сформированности исходного уровня социальной успешности подростков с ОВЗ на констатирующем этапе исследования (необходимый, достаточный, превосходный), обосновать и сформулировать педагогические условия способствующие реализации модели.

2.2. Реализация модели формирования социальной успешности подростков с ОВЗ

Определение эффективности разработанной модели прослеживается на формирующем этапе педагогического эксперимента по формированию социальной успешности подростков с ОВЗ в экспериментальной группе на занятиях прикладными видами деятельности. Данный этап включает реализацию адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Успехи творчества».

Опытно-экспериментальная работа проводилась с подростками, в том числе с ОВЗ в возрасте 11-13 лет, занимающихся в объединениях дополнительного образования на базе ДДТ «Лира», МАОУ Домодедовской СОШ № 7 с УИОП, МБОУ Кутузовской школы-интерната для детей с ОВЗ г. Домодедово рамках реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-гуманитарной направленности. Цель программы «Успехи творчества»: создание условий для личного развития подростков с ОВЗ и формирования социальной успешности на занятиях прикладными видами деятельности. Программа направлена на развитие творческих способностей и творческой активности личности, выстраивании коммуникативных и социальных межличностных отношений через самообразование и саморазвитие, позволяющие подросткам с ОВЗ определиться с выбором будущей профессии и сформировать социальную успешность, а результаты и достижения будут признаны обществом. Актуальность программы заключается в вовлечении подростков, в том числе с ОВЗ в процесс индивидуального и коллективного творчества, проектную деятельность для формирования социальной успешности и признания их достижений обществом. Программа рассчитана на 2 года обучения и имеет модульную структуру.

Первый модуль программы ориентирован на вовлечение подростков с ОВЗ в социокультурные практики в процессе реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Успехи творчества», содержащие элементы проектной деятельности, активизацию непрерывного развития мотивации педагогов дополнительного образования к работе с подростками с ОВЗ, осуществляющих их педагогическое сопровождение и поддержку. Кроме того, данный модуль предусматривает частичную реализацию третьего условия по организации образовательного сообщества: педагог дополнительного образования - подростки с ОВЗ - родители подростков с ОВЗ и апробация вариативных форм работы в онлайн и офлайн форматах.

Второй модуль нацелен на организацию образовательного сообщества «педагог дополнительного образования – подростки с ОВЗ – родители подростков с ОВЗ» и апробация вариативных форм работы в онлайн и офлайн форматах в полном объеме и частичную реализацию четвертого условия по осуществлению рефлексии личной и коллективной социальной успешности подростков с ОВЗ и вовлечение подростков с ОВЗ в социокультурные практики в процессе реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Успехи творчества», содержащие элементы проектной деятельности.

Третий модуль предполагает совершенствование первых трех представленных нами условий и полную реализацию условия по осуществлению рефлексии личной и коллективной социальной успешности подростков с ОВЗ.

На первом году обучения в первом модуле подростки с ОВЗ знакомились с теоретическими понятиями «успешность» и «социальная успешность», мотивация и установка, личностные качества необходимые для достижения успеха. В данном модуле программы особое внимание уделяется мотивации и установке на успех, изучению личностных качеств, возможностей, способствующих этому, выявлению сложностей и затруднений, знакомство с примерами из жизни людей с историями успеха у людей с ОВЗ и инвалидностью. Подобранный цикл занятий позволяет при погружении в социальные практики сформировать интерес, побудить личность глубже познать окружающий мир, выявить закономерности между мотивацией личности и ценностями, определить реальные возможности, определяющие человека как успешного, сформулировать те качества, которые присущи социально успешному подростку.

Главная задача модуля – мотивировать личность на удачу, стимулировать на продуктивную деятельность, зарядить на достижения.

В ходе реализации предполагалось обучение в сотрудничестве (collaborative learning), поскольку сама среда обогащала существующие процессы обучения упрощенными вариантами обратной связи, расширяла пред-

ставления об исследуемом объекте за счет расширения спектра данных и возможностей, анализу и интерпретации (веб сервисов, форумов, блогов, социальных сетей), внедряя разнообразные технологии в процесс. Коллаборативное обучение формировало не просто ситуацию совместного выполнения задачи, а особую прозрачную обучающую среду, в которой подростки с ОВЗ обменивались знаниями и совершенствовались усилия, стимулировали стремление к постоянному саморазвитию, строя процесс обучения посредством общения. Такое обучение включало центрацию, сбор идей, ранжирование, планирование плана действий и выделение этапов работы. Преимущества коллаборации заключались в доверии и взаимопонимании, налаживании дружбы и принятии новых членов, создании рабочих групп по взаимодействию между собой, самостоятельности, ответственности, учитывая темп и склонности каждого.

Формами проведения занятий были: ток-шоу «Успех – основа самоопределения», «Успех – судьба или труд» (способствующие включению в ситуации нравственного выбора формируя ценностные установки и суждения). Пресс-конференции «Успех внутри нас» (осознание подростками с ОВЗ собственных целей, понимание разницы между материальными и нематериальными целями, мотив как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей, цель-мотивация – проявление потребностей личности). Флешмоб «Спорт. Здоровье. Успех» (формирование ценности здорового образа жизни. Здоровье как средство достижения жизненных целей, зависимость здоровья от образа жизни и вредных привычек). Эстафета мнений: «Формула успеха», «Успех в жизни» (поочередное высказывание мнений, углубляясь и детализируя знания в области формирования ценности «познание», индивидуально-психологическая характеристика мыслительных способностей человека, развитие умения планировать позитивный образ своего будущего). Тренинги: «Твой успех», «Путь к успеху в жизни и карьере» (творчество - основа индивидуальности подростков с ОВЗ, творческая актив-

ность личности как условие становления и проявления индивидуальности, развитие коллективного и индивидуального жизнетворчества).

Веб-квесты «Мои стратегии достижения успеха», «Спорт – путь к успеху» отражали истории успеха, условия и слагаемые, здоровье как базовая ценность социальной успешности, проблемы, сложности и затруднения, возникающие на пути достижения успеха и препятствующие ему, комплексы и неуверенность как деструктивное поведение личности. Онлайн-встречи «Успех и эмоции», «Академия успеха» предполагали встречи со студентами с ОВЗ средне-специальных и высших учебных заведений, молодыми специалистами, людьми с особенностями развития, имеющими интересные истории собственного успеха. Встречи с интересными людьми (WorldCafe) проходили в интерактивной форме и знакомили с автобиографиями известных людей, имеющих особенности развития. Капустники «Ключ к успеху», «Капустные посиделки», «Уроки замечательной личности» повествовали о художественном наследии, биографии и жизнеописании великих писателей, композиторов, художников, ученых, путешественников, философов, героев войны и труда, считающих труд средством самовыражения и самоутверждения личности. Создание коворкинг-центров «Территория успеха» предусматривал совместную работу подростков, в том числе с ОВЗ по направлениям: самодостижение и общественное признание, выбор целей, определение своих сильных и слабых сторон, установка на готовность успешной деятельности. Выставки «Маршруты успеха», «Траектория успеха» представляли собой стенды, коллажи и фотоколлажи, рекламные афиши, стенгазеты, выполненные подростками в качестве рефлексии полученных знаний.

Формат дискуссионного мероприятия неконференции «Успех выбирает воспитанных» позволял обмениваться имеющимся умениями социального межличностного взаимодействия в мини-группе, транслировать теоретические знания в области успешности, норм и правил поведения в обществе, коммуникативные умения по методу «Jigsaw» (подростки с ОВЗ получали задание в электронном виде, подвергали анализу, расчленили на мини зада-

ния, обсуждали, искали информацию, представляли ее друг другу, делали выводы) или в формате standup, PechaKucha транслировали полученный материал за определенное время окружающим, выбирая важное и необходимое. Тренинги по командообразованию (teambuilding) «Вместе мы сила», «Команда успеха» (способствовали осознанию ценности «семья», выстраиванию конструктивного взаимодействия с родителями, коллективных отношений с одноклассниками, осознанию необходимости в контроле своих эмоций, переживаний, осмыслению своей деятельности). Ролевые, тактико-стратегические игры «Три шага к успеху», «Школа успеха» формировали ценность общения между людьми, уверенности в себе, доверию и открытости, умению слушать и понимать других. Такие игры повышали мотивацию к деятельности, целеустремленность, укрепляли стрессоустойчивость, вселяли уверенность, развивали лидерские качества, способствовали преодолению конфликтов и разногласий.

На протяжении всего модуля происходила активизация непрерывного развития мотивации педагогов дополнительного образования к работе с подростками с ОВЗ, осуществляющих их педагогическое сопровождение и поддержку, которая проявлялась в мотивах самостоятельности педагога при реализации себя в профессиональной деятельности. Так как готовых программ по данному направлению деятельности с данной категорией подростков крайне мало, педагогу предстояло детально продумать и доработать свою программу по каждому занятию, установить желаемый и наиболее удобный график работы и расписание; спроектировать инновационные формы работы для дальнейшей трансляции опыта.

Мотивы личностного развития педагога дополнительного образования проявлялись в приобретении новой информации, в желании глубже понять специфику особенности подростков с ОВЗ. В связи с чем программа предусматривала как организацию родительских собраний как среди воспитанников данного объединения, так и посещение, выступление на муниципальных родительских собраниях для родителей с ОВЗ «Социальное и психолого-

педагогическое сопровождение детей с ОВЗ» (г. Домодедово 2017), «Объединение родительской общественности и образовательных организаций с целью обеспечения прав детей с особенностями развития на получение дошкольного, начального основного общего и дополнительного образования» (г. Домодедово 2018).

Мотивы самоутверждения педагога дополнительного образования проявлялись в возможности транслировать свой опыт работы с данной категорией подростков с ОВЗ через методические объединения, конференции, семинары, обобщение и издание пособий, проведение семинаров для коллег, курирование и стажировку начинающих педагогов, работа в качестве экспертных групп при аттестации по данному направлению (Всероссийские научно-практические конференции, в том числе с международным участием 2018, 2019, 2020, 2021, 2022).

Потребность принадлежности в коллективе при реализации программы являлась мотивом стабильности, защищенности, проявляющимся во вхождении в состав административных органов, управляющих учреждением (назначение на должность ответственного куратора по направлению работы с детьми ОВЗ в учреждении).

Мотивы состязательности педагога проявлялись в методическом сопровождении конкурсов как среди воспитанников, так и среди педагогов (участие в очном этапе областного марафона педагогических достижений в системе дополнительного образования Московской области).

Так как данный модуль предусматривал и частичную реализацию третьего условия по организации образовательного сообщества: педагог дополнительного образования – подростки с ОВЗ – родители подростков с ОВЗ и апробацию вариативных форм работы в онлайн и офлайн форматах, то при реализации программы особый акцент был уделен созданию сообщества между педагогом и подростками с ОВЗ. Организация такого сообщества исходила из принципа «Для ребенка, вместе с ребенком, исходя из возможностей ребенка». Деятельность педагога в данном модуле направлена на эмоциональ-

ное состояние обучающегося, внося в процесс обучения элементы творчества, игры, сюрпризные моменты, настраивающие подростков с ОВЗ на положительные эмоции и контакт. Создание ситуации успеха позволяло почувствовать уверенность в себе, свои возможности и востребованность в обществе. Включение в такие занятия, как онлайн-встречи «Успех и эмоции», «Академия успеха», ролевые, тактико-стратегические игры «Три шага к успеху», «Школа успеха» и др. поддерживали, помогали выйти из тревожных состояний, предупреждая задержку развития, раскрывали творческий потенциал, интересы, цели, возможности, формировали желание достигнуть позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении.

В таком образовательном сообществе подростки с ОВЗ активнее проявляли себя, смелее вступали в культурное и нравственное, социальное межличностное взаимодействие.

Второй модуль программы «Успехи творчества» направлен на совершенствование деятельности по вовлечению подростков с ОВЗ в социокультурные практики в процессе реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Успехи творчества», содержащие элементы проектной деятельности, и совершенствование организации образовательного сообщества: «педагог дополнительного образования – подростки с ОВЗ – родители подростков с ОВЗ» и апробация вариативных форм работы в онлайн и офлайн форматах в полном объеме за счет включения родителей подростков с ОВЗ в систему дополнительного образования. Кроме этих педагогических условий предполагалась частичная реализация четвертого условия по осуществлению рефлексии личной и коллективной социальной успешности подростков с ОВЗ.

Цель данного модуля: формирование ценностных ориентаций к деятельности, коммуникативных умений и умений социального межличностного взаимодействия, приобретение теоретических знаний и практических умений и навыков прикладных видов деятельности в сочетании с различными видами материалов: бумагой, тканью, пластилином, глиной, шерстью, кожей,

древесиной и изучение техник: «Скетчинг», «Коллаж», «Скрапбукинг», «Пластилинография», «Батик», «Шерстяная акварель», «Художественная обработка кожи». Копинг-стратегии, полученные в первом модуле, помогали подросткам с ОВЗ в когнитивной адаптации, активируя мышление и запоминание. Общая структура занятия включала сообщение плана работы, ориентацию на достижение поставленных целей и задач, актуализацию опорных знаний; последовательное раскрытие содержания теоретического материала, практическую работу, подведение итогов, оценку работы.

Формами проведения занятий являлись: интеллектуально-развивающие игры «Древние корни народного творчества», викторины «Волшебство батика», творческие мастерские «Арт-коллаж», практические занятия «Арабески на ткани», эксперименты «Кожаная пластика», квесты «Простые истины», мастер-классы «Кладовые ремесел», аукционы, игры-путешествия «По следам ремесел», виртуальные галереи «Искусство онлайн», соревнования, творческие дела, интегрированные и открытые занятия, экскурсии, виртуальные туры «Декоративно-прикладное творчество в XVIII – XX в.». Подобные формы проведения занятий повышали не только качество знаний, но и способствовали познавательной активности, образовывали целостную связь теории с практикой, познавательной и практической деятельности, способствовали раскрытию возможностей, несли арт-терапевтическое воздействие, позволяя выражать свои эмоции через творчество, самореализоваться. Отсутствие традиционности в формах проведения, сочетание методов и способов, наличие диалога активизировали познавательную деятельность и понимание причинно-следственных связей между явлениями, стимулировали к активному участию и решению практических задач.

Подростковый возраст отличается построением своей идентичности, что обусловило применение мастер - классов. В качестве особенностей мастер - класса для подростков с ОВЗ можно выделить: новый подход в образовании, сочетающий проблемы и проигрывание ситуации, побуждающей личность к активной и самостоятельной работе, раскрывающей творческий потенциал в

сотрудничестве, совместном поиске. Мастер-классы с подростками с ОВЗ проводились как в виде вводного занятия, так и внутри раздела. Они способствовали погружению и настрою на дальнейшую работу, построению индивидуальной работы (самоконструкция), обсуждению в группе и выработке коллективной версии (социоконструкция), внесению изменений в разработанный материал (самокоррекция), обсуждению результатов и выводов, рефлексии – отражению чувств, ощущений и дебрифингу – демонстрации того, чему научились (обратная связь), предполагают свободу общения и творчества при распространении и передаче передового опыта, поиску решения, способствуя развитию мотивации. Позитивным результатом мастер-класса с подростками с ОВЗ считается результат, выражающийся в овладении новыми технологиями, в формировании мотивации, самосовершенствованию, саморазвитию. Мастер-класс может демонстрировать конкретную технологию или методику, принцип работы и применение оборудования, выбор пути исследования, выбор средств для достижения цели, выбор темпа работы является свободным.

Следует отметить, что немаловажную роль в данном модуле было уделено организации образовательного сообщества с привлечением родителей подростков с ОВЗ. Проведение индивидуальных и совместных с подростками родительских собраний «Жизнестойкость как качество успешной личности», «Мои сильные и слабые стороны», дни открытого посещения учреждения, родительские конференции «Мои возможности и способности», «Правила поведения в современном обществе», родительские вечера «Успех внутри нас», открытые занятия «Ценности – залог успеха», «Ценности национальной культуры», воспитательные мероприятия «Успешный человек – кто он?», индивидуальные консультации «Познай себя», «Нравственность и успешность», беседы со специалистами «Полезные привычки - залог успеха», в форматах совместных коллективных дел, классных часов, походы, экскурсии, праздники, огоньки, вечера встреч, консультации, собрания, позволяющие, с одной стороны, вовлечь в них детей с самыми разными потребностями

и дать им возможность самореализоваться, а с другой – установить и упрочить доверительные отношения с другими подростками ОВЗ.

Третий модуль программы «Успехи творчества» направлен на совершенствование первых трех представленных нами условий и полную реализацию условия по осуществлению рефлексии личной и коллективной социальной успешности подростков с ОВЗ.

Цель данного модуля: погружение подростков с ОВЗ в смоделированные ситуации успеха при освоении проектной деятельности и реализации творческих проектов.

Опыт проектирования по включению подростков с ОВЗ в проектную деятельность представлен трудами Г.А. Васильевой, О.С. Рыжовой, В.Р. Бурмакиной. Но включение подростков с ОВЗ в условиях дополнительного образования остается малоизученным. Проекты использовались в качестве формы самообразовательной деятельности и служили альтернативным способом организации учебного процесса, создающим условия по приобретению недостающих знаний и коммуникативных умений.

Проектная деятельность для подростков с ОВЗ представляла собой изучение и освоение таких прикладных видов деятельности, как обработка древесины и совершенствование умений при работе с бумагой. Тематика проектов: «Пирография, пиротипия, резьба по дереву», «Декупаж», «Папье-маше». Творческие проекты были представлены в виде работ, которые использовались на выставках и конкурсах. Кроме того, проектная деятельность затрагивала в данном модуле и воспитательный аспект. Тематика проектов предлагалась самими учащимися, которые ориентировались на собственные интересы: «Хобби, увлечения», «Моя страна», «Глаза войны», «Памяти предков», «Город мастеров».

Особое внимание уделялось и социальному проектированию, одной из форм воспитательной работы. Ценностная ориентация социального проекта – это гуманизм. Социальные проекты разрабатывались и осуществлялись подростками с ОВЗ для окружающего их социума (люди, птицы, животные). Они

помогли решить психологические проблемы становления личности подростков с ОВЗ, усвоить правила и нормы поведения. Темы социальных проектов были представлены следующие: «Мое здоровье – мое богатство», «В стране дорожных знаков», «День птиц», «День матери».

На разных этапах выполнения проекта педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение подростков с ОВЗ со стороны педагога дополнительного образования претерпевала изменения, от консультанта, помощника, наблюдателя до источника дополнительной информации, координатора, организатора, эксперта. Следует заметить, что изменялся стиль общения, способ и метод взаимодействия. На начальном этапе проектной деятельности предстояло привлекать и побуждать подростков с ОВЗ к рассмотрению темы проекта, поддерживать взаимодействие между собой, оказывать помощь в поиске информации, работе с материалом, побуждать к рефлексии.

Формами презентации социальных проектов были доклады, сообщения, акций, анонсы, посты в социальных сетях, персональных блогах, выполненные при помощи программ MS Word, MS Power Point, Webinar Meetings, Сферум, Yandex телемост, СберМитап.

В рамках реализации программы «Успехи творчества» презентация проектной деятельности подростков с ОВЗ являлась маршрутом личностной самореализации, которая была запланирована по окончании 1 года обучения и побуждала к трансляции своих достижений через электронную почту, социальные сети, сообщества. К такой проектной деятельности были привлечены законные представители подростков с ОВЗ в качестве идейных исполнителей (совместные, семейные проекты) и члены экспертной комиссии. Проектная деятельность в данном модуле служила итогом приобретенных умений и знаний по изучению техник, презентации себя, побуждала к осуществлению рефлексии личной социальной успешности, формировала способность и потребность в анализе собственных поступков, образов собственного «Я». Рефлексия коллективной социальной успешности подростков с ОВЗ предусматривала коллективный анализ представленных проектов. На протяжении всего

модуля использовались приемы личной и коллективной рефлексии: «язык телодвижений», «круговой массаж», «телеграмма», «рынок мнений», «рефлексивная мишень» и др.

Второй год обучения по программе «Успехи творчества» предусматривал углубление и совершенствование заявленных компонентов социальной успешности.

На втором году обучения в первом модуле подростки с ОВЗ расширяют теоретические знания в области успешности, социальных норм и правил поведения в обществе, совершенствуют умения социального межличностного взаимодействия, коммуникативные умения, стимулируют мотивацию и познавательный интерес.

Задача данного модуля заключалась в совершенствовании у подростков с ОВЗ ценностных ориентаций к труду и мотивацию к достижению успеха через вовлечение подростков с ОВЗ в социокультурные практики в процессе реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Успехи творчества», содержащие элементы проектной деятельности.

Изучаемыми темами были «Самооценка – ключ к успеху» (самооценка и притязания как регулятор поведения, изучение собственной самооценки), «Дружба» (устойчивая личная привязанность между людьми, симпатия и взаимопонимание, принятие и обаяние, правила дружбы и товарищества), «Личностные качества: лидерство, ораторские умения, целеустремленность», «Таинства ораторского искусства» (культура речи подростков с ОВЗ), «Социальное здоровье личности» (осознание значения природы для здоровья и отдыха человека, гармония как практика роста социальной успешности), «Социальная роль» (социальное одобрение окружающих и социальное поведение, сопоставление себя с другими; самоанализ; оценка окружающих явлений и самооценка), «Индивидуальная стратегия успеха» (понятие время, чувство времени, резервы экономии времени, режим дня, контроль и анализ

времени), «Творческая самореализация – залог успешности личности» (тренинги по развитию уверенности и самопрезентации).

Формы занятий представлены в формате деловых, ролевых, имитационных игр: «Секреты успеха», «Путь к успеху», позволяющие осваивать самоуправление и социальные роли, подготавливая к профессиональному самоопределению. Имитационный тренинг «Код твоего успеха» предполагал отработку умений в деятельности: имитировалась ситуация, в качестве «модели» выступали средства (тренажер, приборы, интерактивная доска и т.д.). Профессиональный контекст воссоздавался с помощью предмета деятельности (реального средства) и путем имитации условий его применения.

Инсценировка являлась игровым способом анализа конкретных ситуаций, в которых были заложены проблемы взаимоотношений, стиль и методы реализации роли. Инсценировка направлена на развитие поведенческих умений. В таких играх: «Подскажи решение», «Я и мои ценности» происходит разыгрывание ролей, типичных ситуаций, отработка умений, действий в заданных предметно-социальных условиях.

Тематика занятий, главным образом отражала действия в образовательном сообществе «педагог дополнительного образования – подростки с ОВЗ – родители подростков с ОВЗ», которые сопровождались непрерывным развитием мотивации педагогов дополнительного образования к работе с подростками с ОВЗ, осуществляющих их педагогическое сопровождение и поддержку.

В рамках данных занятий проводились совместные занятия «Здоровье. Счастье. Успех», ролевые игры «На пути к успеху», включающие парные упражнения (родитель-подросток с ОВЗ), направленные на формирование ценностей общения. Разбор кейсов «Тайная сила успеха» совершенствовали правила и нормы поведения, помогали анализу материалов и работ, моделированию ситуации. Семинары-тренинги с родителями и подростками ОВЗ «Календарь успеха» тесно переплетались с деятельностью в сообществе и отражали их взаимоотношения, требующих решения с учетом личного опыта ка-

ждого подростка с ОВЗ. Консультации с родителями и подростками с ОВЗ строились на анализе опыта социального взаимодействия.

Они осуществлялись онлайн с использованием сети интернет (мессенджеров: WhatsApp, Viber, Telegram, Skype, платформы ZOOM, Google Meet, Телемост Yandex) на период самоизоляции, болезни, пребывания в лечебно-оздоровительных учреждениях. Супервизии для родителей проводились по темам: «Страхи и неуверенность», «Комплексы и сомнения», «Успеваемость».

Реализацию данного модуля невозможно представить без непрерывного развития мотивации педагога дополнительного образования осуществляющих педагогическое сопровождение и поддержку подростков с ОВЗ к самобразованию и самосовершенствованию (освоение электронных образовательных сервисов и платформ), которая связана с потребностью принадлежности к социальной группе, с потребностью к признанию, с потребностью к самовыражению.

Офлайн деятельность представлена коуч-технологией «Эффективная самопрезентация», «Я презентую себя», где участники анализировали свои достоинства и личные ресурсы, совершенствовали навыки ораторского мастерства, использовали метод убеждения, учились принимать решения.

На занятиях: «Самопрезентация. Без комплексов», «Успешный ребенок – глазами родителей» родители составляли образ позитивного человека, не боящегося перемен, который постоянно учится новому, ставит цели и намечает план по их достижению, добивается успеха и результата, радуется своим успехам и успехам других, делится информацией и событиями. Затем родители составляли образ противоположного человека: боящегося перемен, считающего, что все знает, не умеющего ставить цели, обвиняющего других в своих неудачах и обсуждающего других, часто развлекающегося (телевизор, гаджет), проявляющего гнев, критикующего других. В завершении родители проводили аналогию со своими детьми и с самими собой, отмечая качества, какие преобладают, над которыми следует работать, использовали упражне-

ния выработки позитивного мышления и позитивных установок, медитации для снятия эмоционального напряжения и формирования позитивного настроения. Выводом из проведенной работы стало понимание и осознание, что позитивный настрой в единстве с деятельностью способствует социальной успешности.

Реализованный модуль свидетельствовал о полном включении родителей подростков с ОВЗ, на правах активных участников, в организацию образовательного сообщества и применение в таком сообществе вариативных форм работы в онлайн и офлайн форматах.

Второй модуль предполагал овладение подростками с ОВЗ в совершенстве практическими умениями, навыками прикладных видов деятельности и социокультурными практиками в процессе реализации адаптированной дополнительной программы, содержащей элементы проектной деятельности.

Во втором модуле на втором году обучения подростки с ОВЗ сочетали работу с такими видами материалов, как бумага, ткань, пластилин, глина, шерсть, кожа, древесина, применяя техники: «Айрис-фолдинг», «Аппликация», «Ватная игрушка», «Мозайка», «Витраж», «Арт-порте», «Ковроткачество». Данный модуль способствовал формированию ценностных ориентаций и мотиваций достижений в познавательных, игровых, досуговых ситуациях в сочетании с разноуровневым освоением материала в процессе прикладной деятельности.

Главной целью модуля являлось организация образовательного сообщества: педагог-подростки с ОВЗ – родители подростков с ОВЗ и апробация вариативных форм работы в онлайн и офлайн форматах, которая сочетала деятельность в парах (подросток с ОВЗ-подросток с ОВЗ, подросток с ОВЗ-педагог, подросток с ОВЗ – родитель), в мини-группах (подростки с ОВЗ, родители-подростки с ОВЗ, родители-подростки с ОВЗ – педагог дополнительного образования), группе (подростки с ОВЗ-педагог дополнительного образования – родители подростков с ОВЗ).

Интерес родителей являлся главным предиктором успешности подростков с ОВЗ. Они больше и быстрее добивались результатов при заинтересованности родителей, поэтому программа «Успехи творчества» предусматривала привлечение родителей к совместному творчеству.

Одной из особенностей подросткового возраста является стремление перенести имеющийся опыт в действительность и изменить ее, поэтому на втором году обучения использовалась такая форма работы, как коллективное дело. Коллективные дела были представлены: коллективно-творческими, трудовыми творческими, познавательными творческими делами. Коллективное дело представляло форму организации деятельности, направленную на взаимодействие коллектива, реализацию и развитие способностей подростка, получение новых навыков и умений. Коллективное творчество являлось элементом процесса социальной успешности, которое связано с позитивными переживаниями, проявлялось в интересе, увлеченности инициативности, творчестве при освоении прикладных видов деятельности. Тематику коллективных творческих дел составляли «Фестиваль творчества», «Осенние этюды», «Зимняя сказка», «Город Мастеров» и др. Такое совместное творчество способствовало стабильности эмоционального фона подростков с ОВЗ, накоплению умений социального межличностного взаимодействия, что позитивно влияло на социальную успешность.

Следует заметить, что в процессе освоения программы успешно реализовывались трудовые творческие дела, наполненные трудом и творчеством. Они способствовали усвоению трудовой культуры, нравственного отношения к труду. В качестве примера трудовых коллективных дел было изготовление кормушек и «сладостей» для птиц, создание подарка близким (плакат, газета, открытки, видеопоздравление ко Дню Матери, видеообращение по соблюдению правил дорожного движения с применением прикладных видов деятельности), изготовление украшений класса, холла, прилегающей территории учреждения, двора к Новому году, Дню Учителя, 8 Марта, 23 февраля. Созда-

ние учебных стендов «Город мастеров», знакомящих обучающихся с декоративно-прикладным творчеством.

Познавательные творческие дела формировали потребность в познании: сознательного, увлеченного, действенного отношения к источникам открытия мира. Такая потребность обуславливала приобретение более сложных навыков. Коллективные или индивидуальные творческие дела позволяли развивать художественно-эстетические вкусы, пробуждали желание испробовать себя в творчестве, воспитывали восприимчивость и отзывчивость, обогащали внутренний мир. Досуговые коллективные дела при совместно организованной деятельности становились коллективными и творческими (новогодний праздник, игра-путешествие к 8 Марта по профессиям, День Победы, день рождения коллектива, газета-эстафета, творческие поручения).

Следующим эффективным методом, применявшимся во втором модуле, были кейс-стади, или метод учебных конкретных ситуаций (УКС) - эффективный метод активизации познавательно-творческой и прикладной деятельности, позволяющий получить знания, где нет однозначного ответа и каждый может соперничать по степени истинности. Кейсы составляли основу беседы под руководством педагога дополнительного образования. Метод кейс-стади позволял: а) принимать верные решения в условиях неопределенности и альтернативы; б) разрабатывать алгоритм принятия решения; в) овладевать навыками исследования и анализа ситуации; г) разрабатывать план действий; д) применять полученные теоретические знания при решении практических задач; е) учитывать точки зрения других участников. Общая технология работы при использовании метода кейс-стади заключалась в подборке или составлении кейса; определении основных и вспомогательных материалов; разработке сценария.

При реализации программы «Успехи творчества» использовалась ситуация - проблема, представляющая собой описание реальной проблемной ситуации, которую надо проанализировать, найти решение ситуации, сделать вывод или выполнить. Ситуация-оценка побуждала провести анализ сло-

жившейся ситуацией, дать оценку (например, оценить представленную работу, проектное решение). Ситуация-иллюстрация представляла собой образец для демонстрации, описательную процедуру решения. Задача подростков с ОВЗ - оценить ситуацию и сформулировать вопросы. Ситуация-упражнение носило тренировочный характер, служило иллюстрацией к той или иной теме прикладного творчества. Задача подростков с ОВЗ, апеллируя теоретическими знаниями, найти решение, сформировать алгоритм действия для выполнения творческой работы. Метод анализ конкретных ситуаций использовался как внутри занятий, так и по завершении изучений разделов. Формой проведения применялась групповая, парная, индивидуальная.

Кейс-технологии позволяли применить теоретические знания на практике, учили работать в команде, учитывая альтернативную точку зрения, аргументированно высказывать свою, находить рациональное решение. Практические кейсы в программе использовались для обмена информацией как в группах, так в индивидуальном порядке. Подростки с ОВЗ получали кейс, готовились к выполнению, предварительно организовав обсуждение кейса; делились на группы; задавали вопросы, предлагали и принимали варианты решения, составляли письменный отчет о работе в виде алгоритма действий. Являясь техническим заданием, кейс-методы сочетали элементы проектной деятельности, побуждали к активизации и созданию ситуации успеха. Примером применения кейс методов была коллективная работа, которую необходимо было сконструировать и выполнить с учетом пожеланий и заданных условий. Творческие web-квесты, интеллектуально-творческие web-квесты способствовали формированию навыков сотрудничества, познавательной активности, применению знаний в совместных группах.

Таким образом, второй модуль программы отражал использование вариативных форм работы в сообществе «педагог дополнительного образования – подростки с ОВЗ – родители подростков с ОВЗ» и побуждал всех участников образовательного сообщества к проявлению личной и коллективной рефлексии на занятиях прикладными видами деятельности.

Третий модуль программы был направлен на совершенствование навыков проектной деятельности, коммуникативных умений, самопрезентации, отражающих опыт межличностного взаимодействия, рефлексию личной и коллективной социальной успешности.

Основная цель данного модуля отражала умение презентовать свои достижения, сделав это в яркой форме, затрагивая как реальное, так и виртуальное пространство, позиционируя себя как творческую, аутентичную личность с богатым внутренним духовным миром. Проектная деятельность совершенствовала и углубляла имеющиеся умения и навыки прикладных видов деятельности. Тематика проектов включала освоение техник «Бисероплетение», «Мыловарение», «Керамическая флористика», «Кинусайга». Презентация своей деятельности и самопрезентация себя (своих качеств личности) формировала личностную рефлексию и проявлялась в индивидуальных интернет-выставках «Мое творчество», в ведении блогов и страниц в социальных сетях, персональных выставках-достижениях «Ступени творчества», размещении электронного портфолио «Циклы творчества».

Коллективная рефлексия социальной успешности представляла собой взаимную оценку участниками образовательного сообщества состоявшейся деятельности с внутренним миром каждого. Коллективная рефлексия затрагивала деятельность подростков с ОВЗ педагогом; рефлексию педагогом своей педагогической деятельности; рефлексию педагогом педагогического взаимодействия; рефлексию подростков с ОВЗ своей деятельности; рефлексию подростками с ОВЗ деятельности педагога; рефлексию подростками с ОВЗ педагогического взаимодействия. Используемые приемы: «Магазин одной покупки», «Пчелиный улей», «Мишень», «Перепутанная мозаика», «Да – нет – может быть», «Кубик», «Зиг-Заг», коллективный анализ ситуаций-проб.

Следует заметить, реализация третьего модуля осуществлялась в **коллективной** форме деятельности. Она создавала лучшую мотивацию, чем индивидуальная; привлекала в активной работе даже пассивных, слабо мотивированных подростков с ОВЗ, поскольку последние не могли отказаться выполнять свою часть работы, не подвергнувшись обструкции со стороны това-

рищей, кроме того у них подсознательно возникало желание быть не хуже других.

Индивидуальная форма деятельности позволяла выполнить свое задание в соответствии с индивидуальным темпом и особенностями развития, формируя самоконтроль, умение правильно распределять свое время, организовывать свое рабочее место.

Парная или групповая деятельность оказывала положительное влияние на формирование личности подростка с ОВЗ. Именно в процессе парной (групповой) работы формировались такие качества, как ответственность и чувство долга, взаимоконтроль и взаимопомощь.

Учитывая, что педагог дополнительного образования осуществлял работу с подростками с ОВЗ, возникала необходимость в апробации вариативных форм работы (**очной, очно-заочной, дистанционной**) в онлайн и офлайн форматах. **Очная форма** предполагала проведение занятий в аудитории, под руководством педагога дополнительного образования. **Дистанционная форма** предусматривала проведение процесса обучения удаленно, используя Интернет в режиме реального времени (видеоконференцсвязь), или в режиме отложенного времени (форумы, интерфейсы). Место нахождения участников свободное, что предоставляло возможность проходить обучение, не покидая места жительства или реабилитационных центров (санатории, лечебные центры), обеспечивая доступ к образовательным ресурсам, возможность для самообучения в зависимости от индивидуальных возможностей и потребностей, снимая возрастные ограничения, повышая образовательный потенциал. **Очно-заочная форма** предусматривала использование отдельных элементов очных занятий с элементами дистанционного обучения.

Таким образом, реализация модели формирования социальной успешности подростков с ОВЗ завершилась внедрением адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Успехи творчества», что подтверждает сформулированные педагогические условия, необходимые при формировании социальной успешности подростков с ОВЗ.

2.3. Оценка результатов опытно-экспериментальной работы по формированию социальной успешности подростков с ОВЗ

На контрольном этапе эксперимента для выявления взаимосвязи между показателями социальной успешности подростков с ОВЗ использовались методы статистической обработки данных: критерий корреляции хи-квадрат Пирсона, коэффициент прироста, парный t-критерий Стьюдента и использование программы СПСС-Статистик – что позволяло определить уровень и направление корреляционной взаимосвязи между признаками и изменениями в одной и той же группе. Результативность модели формирования социальной успешности подростков с ОВЗ в процессе эксперимента оценивалась по выделенным ранее показателям. Констатирующий этап был направлен на определение начального уровня социальной успешности подростков с ОВЗ. Контрольный этап отражал применение разработанной модели и подтвердил эффективность результатов проведенной работы и изменений личностных показателей у подростков с ОВЗ в обеих группах.

Анализ показателей сформированности мотивации к достижению успеха Т. Элерса на контрольном этапе показал следующие результаты. На контрольном этапе в КГ, состоящей из 52 подростков, преобладающая их часть (22 человека, или 42,30%) демонстрирует средний уровень мотивации, а в ЭГ, состоящей из 47 человек, данный показатель составляет (10 человек, или 21,28%). При этом в КГ подростки с ОВЗ демонстрируют умеренно-высокий (16 чел.- 30,77%) и высокий показатель (5 человек, или 9,62%), тогда как в ЭГ данный показатель составил умеренно-высокий (23 чел. – 48,93%) и высокий (10 человек, или 21,28%).

Рассмотрим их фактическое распределение на каждом этапе исследования, используя коэффициент прироста, который рассчитывается по формуле (таб. 17):

$$X\% = \frac{B - A}{A} * 100$$

А – исходное значение, В – конечное значение

Распределение подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ по уровню мотивации и его динамика

Уровень мотивации	Констатирующий этап		Контрольный этап		Изменение на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом	
	Человек	% к итогу	Человек	% к итогу	Человек	%
Низкий (1-10 баллов)	11	23,40	4	8,51	-7	-63,63
Средний (11–16 баллов)	19	40,43	10	21,28	-9	-47,36
Умеренно-высокий (17–20 баллов)	12	25,53	23	48,93	+11	91,66
Более высокий (21 балл и более)	5	10,64	10	21,28	+5	+100,0
Итого:	47	100,0	47	100,0	–	–
Низкий (1-10 баллов)	12	23,08	9	17,31	-3	-25,0
Средний (11–16 баллов)	22	42,31	22	42,30	0	0
Умеренно-высокий (17–20 баллов)	11	21,15	16	30,77	+5	+45,45
Более высокий (21 балл и более)	7	13,46	5	9,62	-2	-28,57
Итого:	52	100,0	52	100,0	-	-

Таким образом, наглядно представить данное распределение можно с помощью диаграмм (рис. 17).

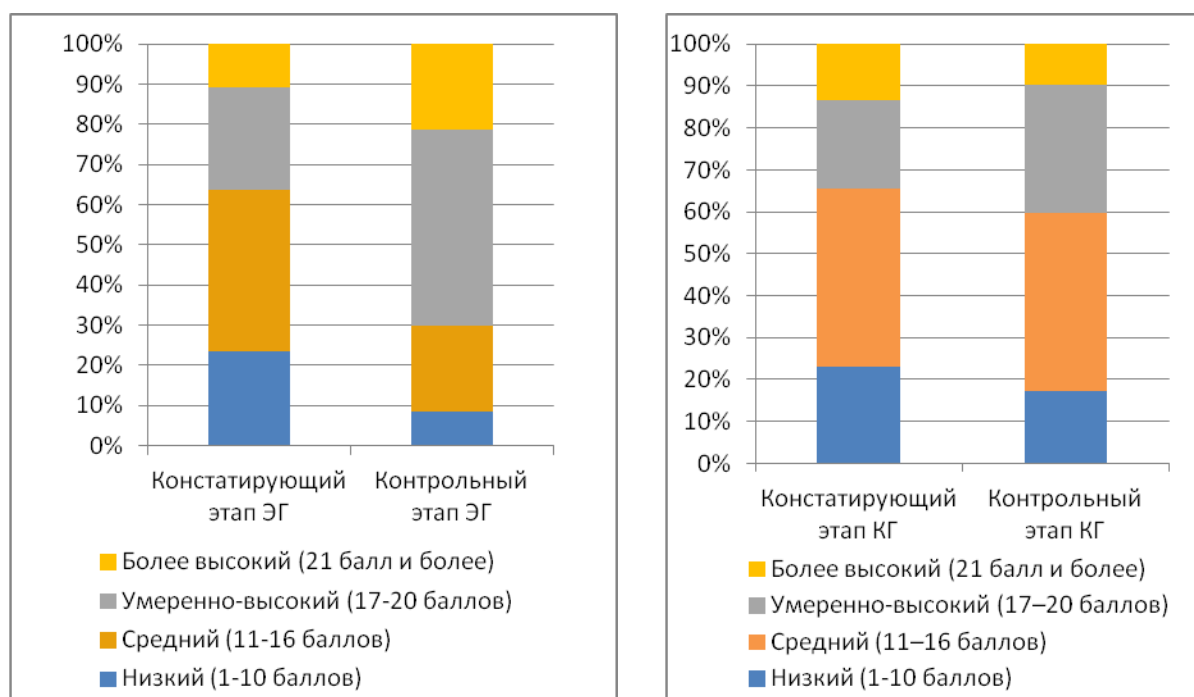


Рис. 17. Распределение подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ по уровню мотивации

На контрольном этапе численность ЭГ с низким уровнем мотивации сократилась на 7 человек, в КГ данное сокращение составило всего 3 человека. Почти в вдвое (9 человек) сократилась численность ЭГ группы со средним уровнем мотивации, в КГ данных изменений не наблюдалось. Вместе с тем произошло увеличение численности в так называемых «верхних группах»: на 11 человек возросла численность группы с умеренно-высоким уровнем мотивации и на 5 человек с 5 до 10 человек увеличилась численность группы с высоким уровнем мотивации в ЭГ. В КГ умеренно-высокий показатель увеличился на 5 человек, но вместе с тем более высокий показатель сократился на 2 человека.

Если провести перегруппировку в КГ и ЭГ на контрольном этапе эксперимента, объединив средний и умеренно-высокий уровень мотивации, можно наблюдать следующее: в обеих группах преобладает средний уровень мотивации. В сравнении с констатирующим этапом отмечается тенденция к снижению низкого уровня мотивации в обеих группах на контрольном этапе, вместе с тем в ЭГ наблюдается увеличение высокого уровня мотивации (рис.18).

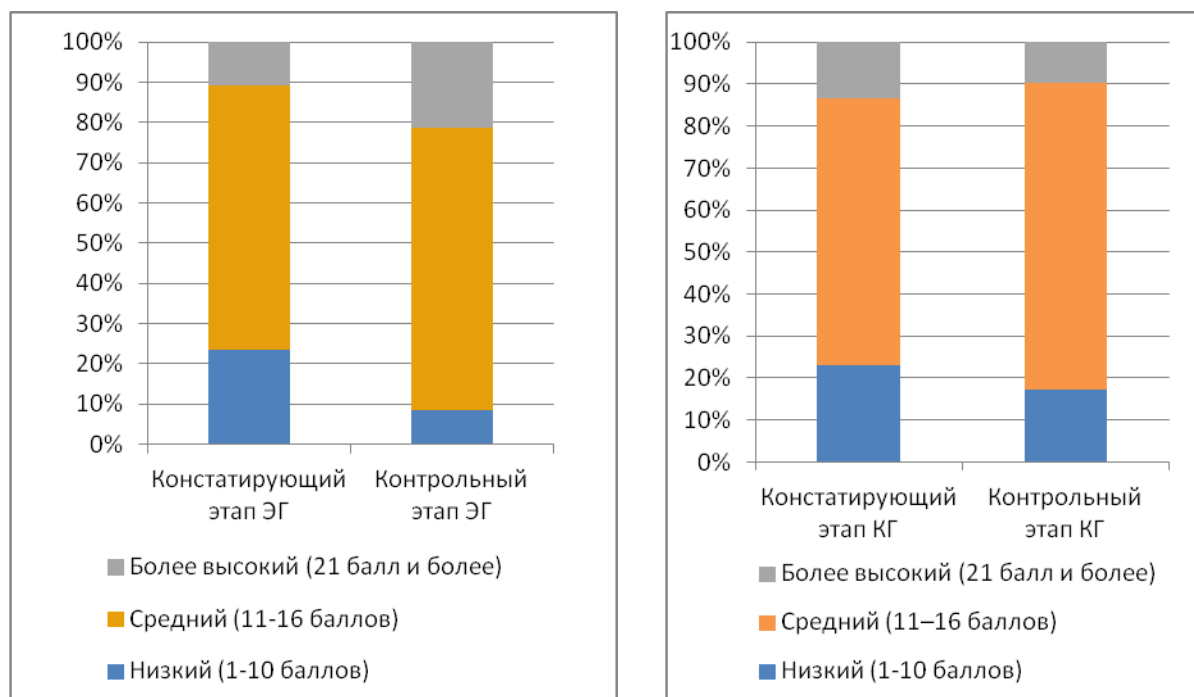


Рис. 18. Распределение подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ по уровню мотивации

Проанализируем изменения, используя хи-квадрат Пирсона. Число степеней свободы в ЭГ между констатирующим и контрольным этапом равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 11.180$. Критическое значение $\chi^2=9.21$, при уровне значимости $p=0.01$. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.01$. Уровень значимости $p=0.004$. Число степеней свободы в КГ между констатирующим и контрольным этапом равно 2. Значение критерия $\chi^2=0.659$. Критическое значение $\chi^2=5.991$, при уровне значимости $p<0.05$. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима при уровне значимости $p>0.05$. Уровень значимости $p=0.720$.

Таким образом, мотивация к достижению успеха в ЭГ несколько выше, чем в КГ и имеет статистически значимые различия ($p<0.01$) $p=0.004$, в сравнении с КГ ($p>0.05$) $p=0.720$. Проверка второго показателя по осознанию ценностей совместной деятельности на занятиях прикладными видами деятельности проводилась с использованием опросника В.В. Курунова. В таблице 18 представлено распределение подростков с ОВЗ из ЭГ и КГ.

Таблица 18

Распределение подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ по осознанию ценностей совместной деятельности и его динамика

Осознание ценностей совместной деятельности	Констатирующий этап		Контрольный этап		Изменение на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом	
	Человек	% к итогу	Человек	% к итогу	Человек	%
Низкий	41	87,23	25	53,19	- 16	-39,02
Средний	5	10,64	17	36,17	+12	+240
Высокий	1	2,13	5	10,64	+4	+400,0
Итого:	47	100,0	47	100,0	-	-
Низкий	44	84,62	37	71,15	-7	- 15,91
Средний	7	13,46	10	19,23	+3	+42,86
Высокий	1	1,92	5	9,62	+4	+400
Итого:	52	100,0	52	100,0	-	-

Представленные данные таблице 18 отражают уровень осознания ценностей совместной деятельности на занятиях прикладными видами деятельности в ЭГ и КГ.

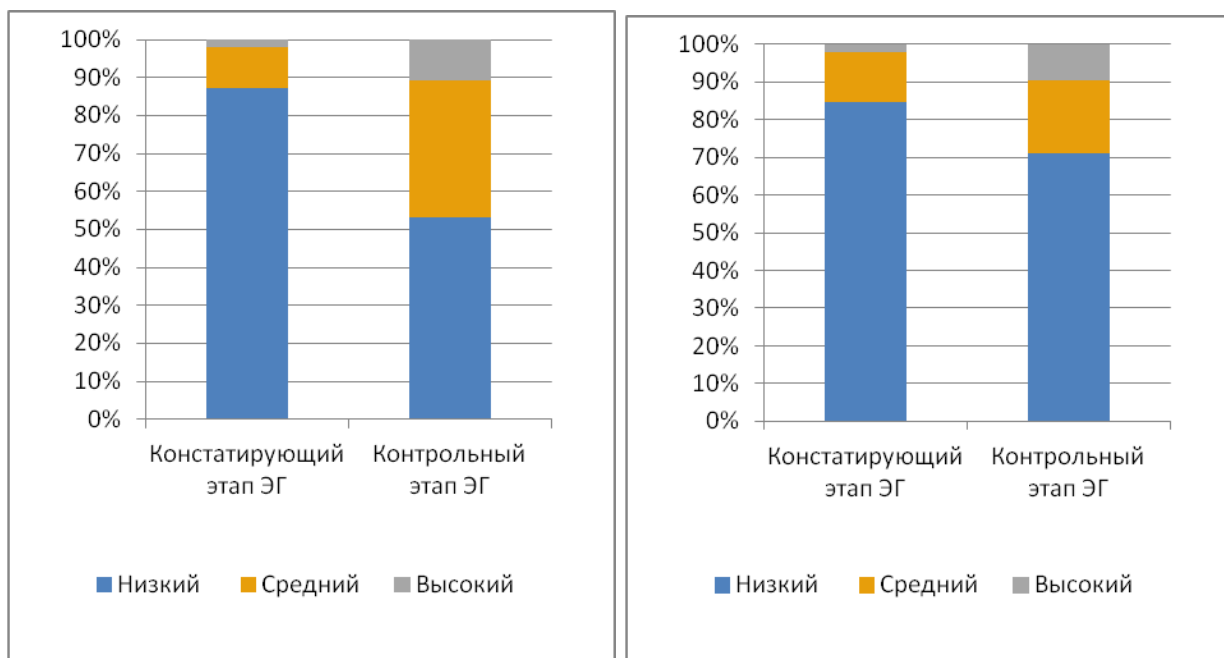


Рис. 19. Распределение подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ по осознанию ценностей совместной деятельности и его динамика

При проведении вычисления, используя таблицы 18 и рисунок 19, видим, что на контрольном этапе низкий уровень готовности и осознание ценностей совместной деятельности преобладает как в одной, так и во второй группе. В ЭГ – 53,19% (25 ч.), в КГ – 71,15% (37 ч.). Средний уровень готовности и осознание ценностей совместной деятельности выявлен в ЭГ – 37,17% (17 ч.) и в КГ - 19,23% (10 ч.). Высокий уровень готовности и осознание ценностей совместной деятельности отмечается в ЭГ - 10,64% (5ч.) и 9,62% (5ч.) в КГ.

Таким образом, у подростков с ОВЗ в ЭГ суммарный показатель высокого и среднего уровня (22 чел.) или 46,81% находится в примерно одинаковом соотношении, с низким уровнем (25 чел) или 53,19%. В КГ такой показатель наблюдается в соотношении низкий (37 чел) или 71,15% и (15 чел) 28,85% - средний и высокий.

Проведя вычисления используя критерий согласия хи-квадрата Пирсона в ЭГ число степеней свободы равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 13.091$. Критическое значение $\chi^2 = 9.21$, при уровне значимости $p = 0.01$. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p < 0.01$. Уровень значимости $p = 0.002$.

В КГ число степеней свободы равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 3.801$. Критическое значение $\chi^2 = 5.991$, при уровне значимости $p < 0.05$, связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p > 0.05$. Уровень значимости $p = 0.150$.

Таким образом, в ЭГ наблюдаются статистически значимые результативные признаки по сравнению с КГ. Подростки с ОВЗ в ЭГ полагают, что сотрудничать в процессе совместной деятельности можно, осознают ценности совместной деятельности при овладении прикладными видами деятельности, понимают, что результатом выполнения совместной деятельности должно стать достижение общей цели. Диагностика третьего показателя – познавательных интересов демонстрирует следующие результаты.

Таблица 19

**Распределение подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ
по уровню развития познавательного интереса**

Уровень развития познавательного интереса	Констатирующий этап		Контрольный этап		Изменение на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом	
	Человек	% к итогу	Человек	% к итогу	Человек	%
Слабовыраженный	15	31,91	3	6,38	-12	-80,0
Умеренно-выраженный	23	48,94	29	61,70	+6	+26,09
Сильно-выраженный	9	19,15	15	31,92	+6	+66,67
Итого:	47	100,0	47	100,0	-	-
Слабовыраженный	25	48,08	16	30,77	-9	-36,0
Умеренно-выраженный	20	38,46	26	50,0	+6	+30
Сильно-выраженный	7	13,46	10	19,23	+3	+42,85
Итого:	52	100,0	52	100,0	-	-

Представим данное распределение с помощью диаграмм (рис. 20).

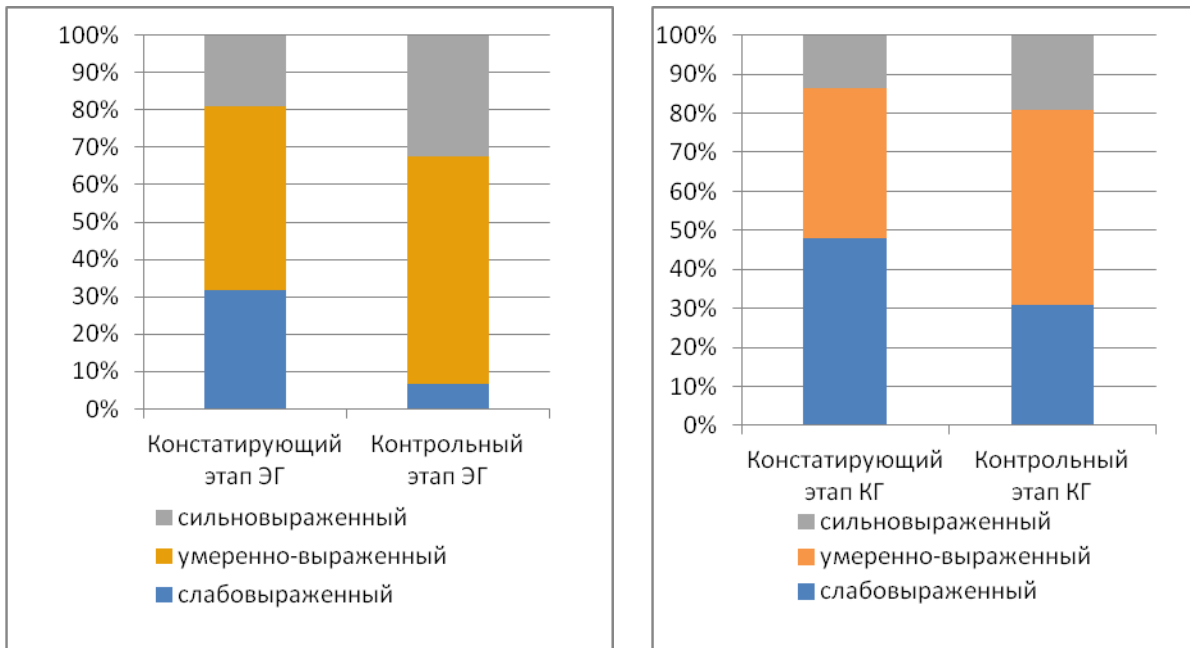


Рис. 20. Распределение подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ по уровню познавательного интереса на контрольном этапе эксперимента

На контрольном этапе в ЭГ можно наблюдать уменьшение слабовыраженного показателя в развитии познавательного интереса у 12 человек или на 25,53%, увеличение умеренно-выраженного показателя на 6 человек или 12,76% и сильно-выраженного показателя на 6 человек или 12,77%.

В КГ отмечается снижение слабовыраженного показателя у 9 человек до или 36%, увеличение умеренно-выраженного показателя у 6 человек или 11,54% и незначительное увеличение сильно-выраженного показателя на 3 человека или 5,84%.

Вычисления хи-квадрата Пирсона в ЭГ показывает, что число степеней свободы равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 10.450$. Критическое значение $\chi^2 = 9.21$, при уровне значимости $p=0.01$. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.01$. Уровень значимости $p=0.006$

В КГ число степеней свободы равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 3.288$. Критическое значение $\chi^2 = 5.991$, при уровне значимости $p<0.05$. Связь меж-

ду факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p > 0.05$. Уровень значимости $p = 0.194$.

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента в ЭГ наблюдается увеличение познавательного интереса, что обусловлено увлеченностью подростков с ОВЗ прикладными видами деятельности и указывает на имеющиеся знания и понимание важности занятий.

Рассмотрим динамику сформированности когнитивно-деятельностного компонента теоретических знаний и базовых понятий в области успешности, знаний норм и правил поведения в социуме на контрольном этапе.

Таблица 20

Динамика распределения подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ по уровню сформированности теоретических знаний

Уровень владения теоретическими знаниями	Констатирующий этап		Контрольный этап		Изменение на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом	
	Человек	% к итогу	Человек	% к итогу	Человек	%
Низкий	22	46,81	9	19,16	-13	-59,09
Средний	20	42,55	28	59,47	+8	+40
Высокий	5	10,64	10	21,28	+5	+100,0
Итого:	47	100,0	47	100,0	-	-
Низкий	32	61,54	26	50,0	-6	-18,75
Средний	17	32,69	21	40,38	+4	+23,52
Высокий	3	5,77	5	9,62	+2	+66,66
Итого:	52	100,0	52	100,0	-	-

На контрольном этапе в ЭГ распределение подростков с ОВЗ было следующим: с высоким уровнем – 9 человек (19,16%), средний – 28 человек (59,47%), низкий – 10 человек (21,28%). В КГ на контрольном этапе с высоким уровнем данный показатель составил 5 человек (9,62%), средний – 21 человек (40,38%), низкий – 26 человек (50,0%), данное распределение представлено на рис.21.

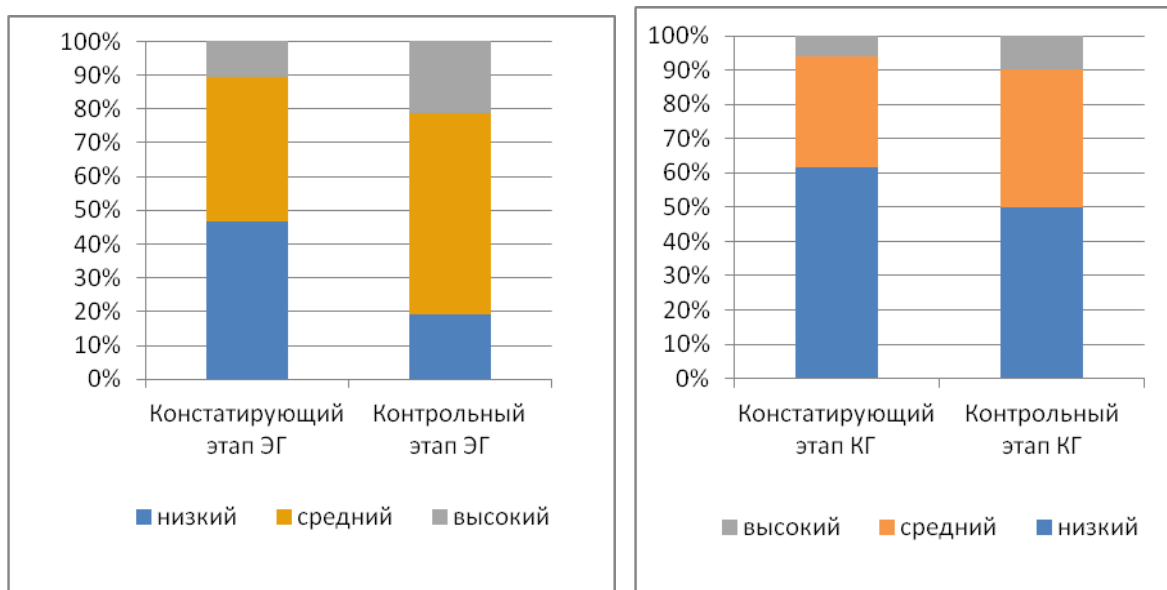


Рис. 21. Распределение подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ по уровню теоретических знаний на контрольном этапе эксперимента

В ЭГ число подростков с низким уровнем сократилось на 13 человек или 27,65%, в группах со средним уровнем увеличился на 8 человек (80%) и высоким когнитивным уровнем (16,92%) в группе с высоким уровнем наблюдается прирост и увеличение на 5 человек или 10,64%.

В КГ число подростков с низким уровнем сократилось на 6 человек или 11,54%, за счет увеличения в группе со средним уровнем на 4 человека или 7,69%, и на 2 человека или 3,85% с высоким уровнем сформированности теоретических знаний.

Используя критерий хи квадрат Пирсона, проследим изменения данного показателя. Число степеней свободы равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 8.452$. Критическое значение $\chi^2 = 5.991$, при уровне значимости $p=0.05$, связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.05$. Уровень значимости $p=0.015$.

В КГ число степеней свободы равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 1.542$. Критическое значение $\chi^2 = 5.991$, при уровне значимости $p<0.05$. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости при $p>0.05$ составляет $p=0.463$.

Таким образом, даже при связи между факторными и результативными признаками $p < 0.05$ уровень значимости в ЭГ выше, чем в КГ, это означает, что владение теоретическими знаниями в области успешности, базовыми понятиями, нормами и правилами поведения в социуме у подростков с ОВЗ в ЭГ достаточное.

Для оценки второго показателя – уровня сформированности практических умений и навыков прикладных видов деятельности применялись: исследование развитие ручной умелости по методике Т. В. Дембо-С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, анализ портфолио достижений.

Таблица 21

Динамика ручной умелости у подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ

Уровень развития ручной умелости	Констатирующий этап		Контрольный этап		Изменение на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом	
	Человек	% к итогу	Человек	% к итогу	Человек	%
Низкий	20	42,56	5	10,64	-15	-75
Средний	14	29,78	24	51,06	+10	+71,42
Высокий	13	27,66	18	38,30	+5	+38,46
Итого:	47	100,0	47	100,0	-	-
Низкий	22	42,32	12	23,07	-10	-45,45
Средний	15	28,84	25	48,08	+10	+66,66
Высокий	15	28,84	15	28,85	0	0
Итого:	52	100,0	52	100,0	-	-

На контрольном этапе численность ЭГ с низким уровнем развития ручной умелости сократилась на 15 человек (31,92%). На 10 человек (21,28%) увеличился средний уровень развития ручной умелости и высокий уровень увеличился на 5 человек (10,64%).

В КГ низкий уровень сократился на 10 человек (19,25%), средний уровень увеличился на 10 человек (19,25%), высокий уровень остался без изменений. Представим данное распределение с помощью диаграмм.

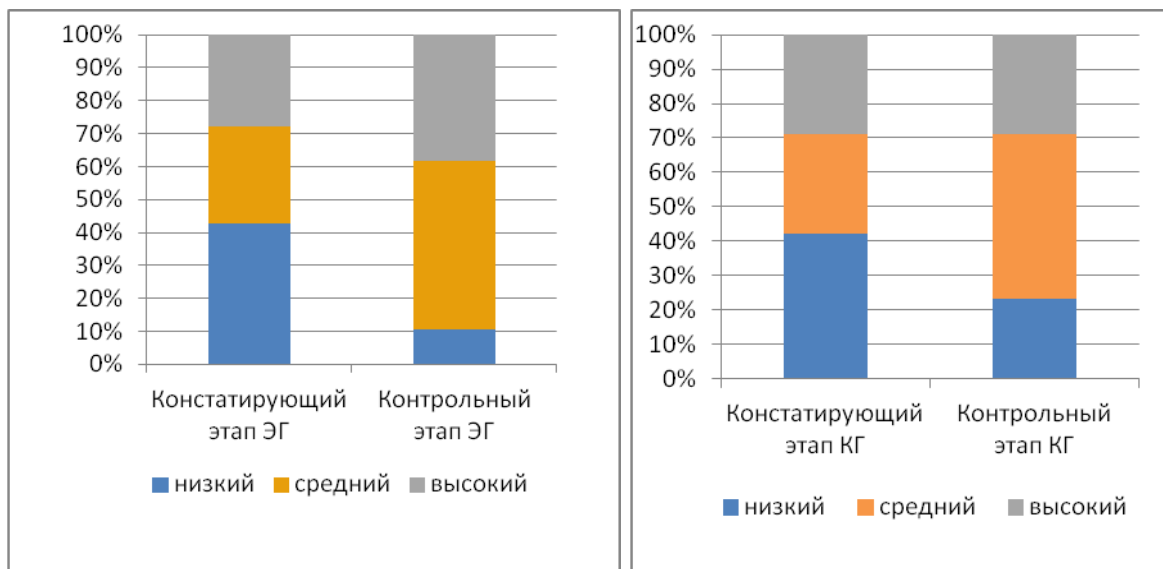


Рис. 22. Динамика развития ручной умелости у подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента

Проанализируем изменения, используя хи-квадрат Пирсона. Число степеней свободы в ЭГ равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 12.438$. Критическое значение $\chi^2 = 9.21$, при уровне значимости $p = 0.01$. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p < 0.01$. Уровень значимости $p = 0.002$.

Число степеней свободы в КГ равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 5.441$. Критическое значение $\chi^2 = 5.991$, при уровне значимости $p < 0.05$. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p > 0.05$. Уровень значимости $p = 0.066$.

Таким образом, у подростков с ОВЗ в ЭГ можно наблюдать более уверенное владение практическими умениями и навыками прикладных видов деятельности.

Проанализируем имеющиеся достижения, грамоты, дипломы, сертификаты в портфолио подростков с ОВЗ.

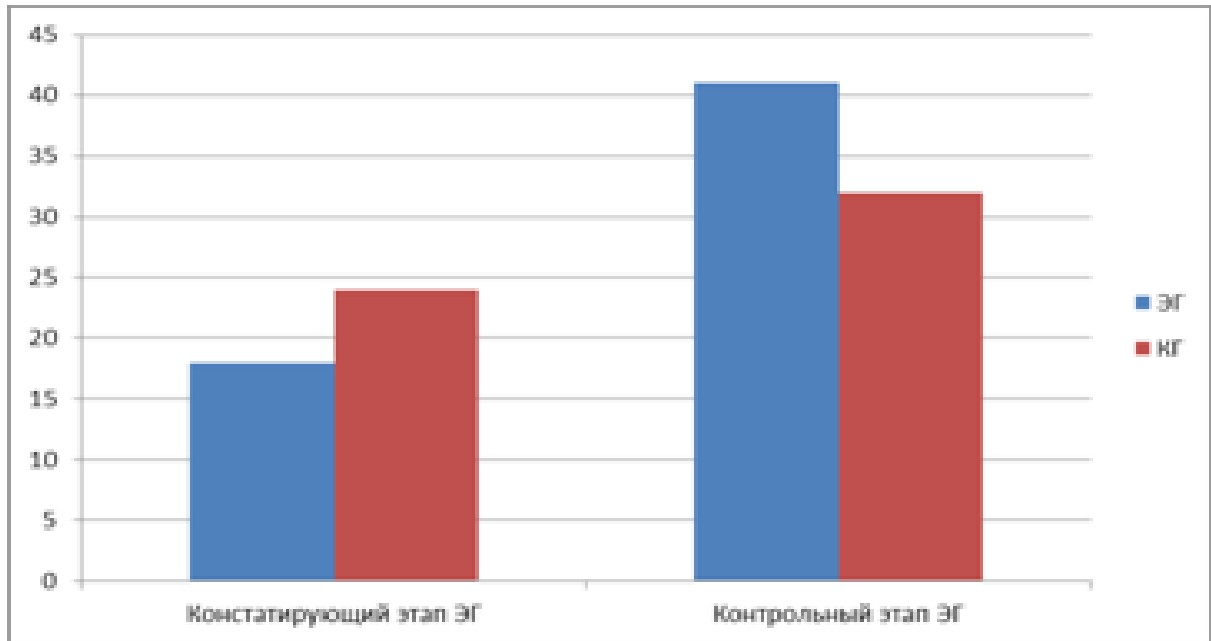


Рис. 23. Количество грамот, дипломов, сертификатов в ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента

В ЭГ общее количество имеющихся грамот, дипломов, сертификатов на контрольном этапе составило 41 шт., в КГ данный показатель составил 32 шт. Разница в ЭГ составила 23 грамоты, диплома, сертификата, что составляет 56,09%. Разница в КГ составила 8 грамот, дипломов, сертификатов, что составляет 25%. Таким образом, мы видим преобладающее количество достижений в ЭГ, в сравнении с КГ.

Для оценки третьего показателя использовался тест уровня сотрудничества в детском коллективе и готовности к творческой самореализации Д.Б. Эльконина.

Динамика сотрудничества у подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ

Уровень сотрудничества	Констатирующий этап		Контрольный этап		Изменение на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом	
	Человек	% к итогу	Человек	% к итогу	Человек	%
Низкий	18	38,30	6	12,77	-12	-66,66
Нормальный	20	42,55	26	55,32	+6	+30
Высокий	9	19,15	15	31,91	+6	+66,67
Итого:	47	100,0	47	100,0	–	–
Низкий	19	36,54	14	26,92	+5	-26,32
Нормальный	24	46,15	26	50	+2	+8,33
Высокий	9	17,31	12	23,08	+3	+33,33
Итого:	52	100,0	52	100,0	-	-

На контрольном этапе численность группы с низким уровнем сотрудничества в ЭГ сократилась на 12 человек с 18 до 6 человек, что составило 25,53%, в КГ данное сокращение составило всего 5 человек с 19 до 14 человек или 9,62%. Нормальный уровень сотрудничества в ЭГ увеличился на 6 человек или 12,77%, группа с высоким уровнем увеличилась с 9 до 15 человек или 12,76%. В КГ нормальный уровень сотрудничества увеличился с 24 до 26 человек или 3,85%, а высокий уровень изменился с 9 до 12 человек или 5,77%. Наглядно данная динамика представлена в виде диаграмм.

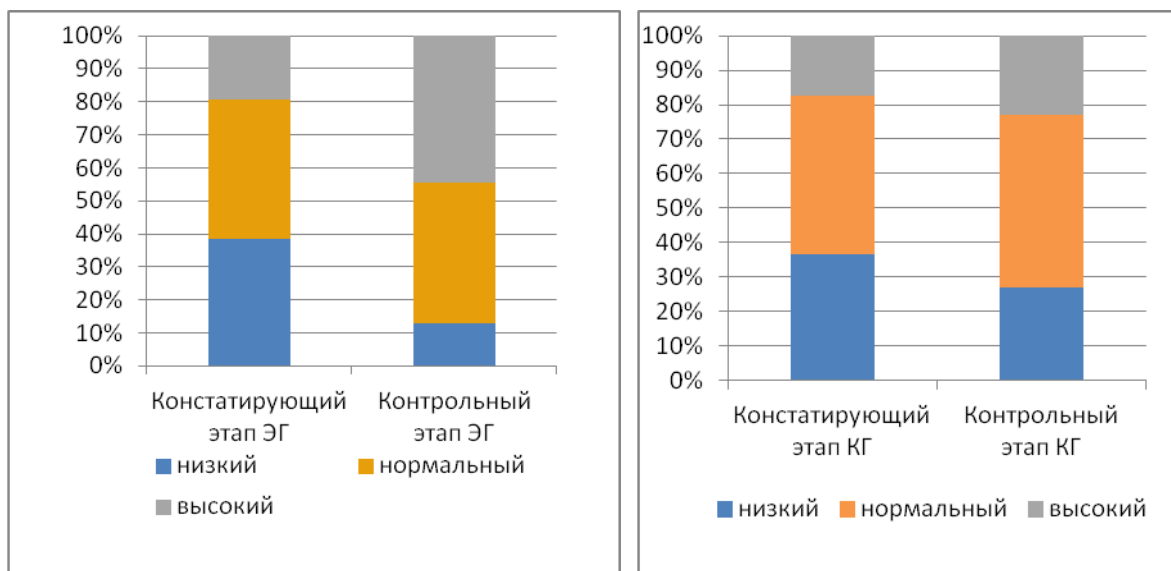


Рис. 24. Динамика уровня сотрудничества в детском коллективе Д.Б. Эльконина в ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента

Число степеней свободы в ЭГ равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 8.283$. Критическое значение $\chi^2 = 5.991$, при уровне значимости $p=0.05$. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.05$. Уровень значимости $p=0.016$.

Число степеней свободы в КГ равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 1.266$. Критическое значение $\chi^2 = 5.991$, при уровне значимости $p<0.05$. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p>0.05$. Уровень значимости $p=0.531$. Сравнение представленных данных, показывают, что подростки с ОВЗ из ЭГ и КГ готовы к сотрудничеству, они не боятся совместной деятельности,

Для определения умений социального межличностного взаимодействия использовался тест индекса групповой сплоченности Сишора, позволяющий отметить сформированность умений социального межличностного взаимодействия у подростков с ОВЗ.

Динамика сформированности умений социального межличностного взаимодействия у подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ

Индекс групповой сплоченности	Констатирующий этап		Контрольный этап		Изменение на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом	
	Человек	% к итогу	Человек	% к итогу	Человек	%
Низкий	41	87,23	26	55,32	-15	-36,59
Средний	6	12,77	16	34,04	+10	+166,67
Высокий	0	-	5	10,64	+5	0
Итого:	47	100,0	47	100,0		
Низкий	42	80,77	31	59,62	-11	-26,19
Средний	10	19,23	18	34,62	+8	+20
Высокий	0	-	3	5,76	+3	0
Итого:	52	100,0	52	100,0	-	-

В ЭГ низкий уровень групповой сплоченности сократился на 15 человек или 31,91%, средний уровень увеличился на 10 человек или 21,27%, вместе с тем появился и высокий уровень у 5 человек или 10,64%.

В КГ низкий уровень групповой сплоченности сократился на 11 человек или 21,15%, средний уровень увеличился на 8 человек или 15,39%, вместе с тем появился и высокий уровень у 3 человек или 5,76%. Представленные данные продемонстрированы на рис. 25.

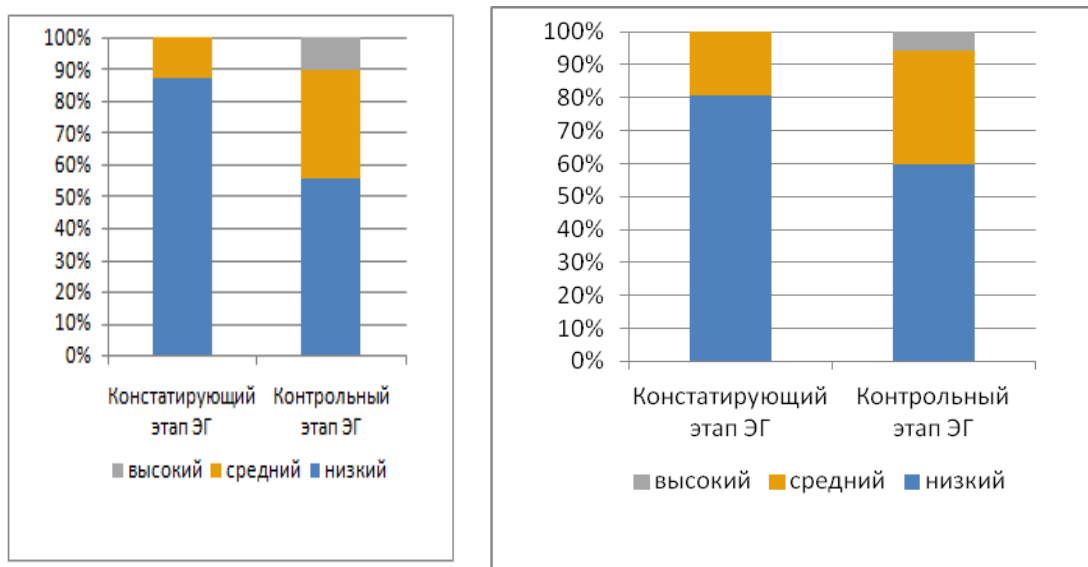


Рис. 25. Динамика групповой сплоченности у подростков с ОВЗ на контрольном этапе эксперимента

На представленном рис. 25 представлена динамика групповой сплоченности у подростков с ОВЗ в коллективах ЭГ и КГ по уровням. В ЭГ число степеней свободы равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 12.904$. Критическое значение $\chi^2 = 9.21$, при уровне значимости $p=0.01$. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.01$. Уровень значимости $p=0.002$.

В КГ число степеней свободы равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 6.943$. Критическое значение $\chi^2 = 5.991$ при уровне значимости $p=0.05$. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.05$. Уровень значимости $p=0.032$. Таким образом, на контрольном этапе эксперимента подростки с ОВЗ из ЭГ активнее вступают в процесс социального межличностного взаимодействия с окружающими.

Для диагностики первого показателя – сформированности коммуникативных умений применялся тест коммуникативного контроля М. Шнайдера.

Таблица 24

**Динамика сформированности коммуникативных умений
у подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ**

Уровень коммуникативных умений	Констатирующий этап		Контрольный этап		Изменение на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом	
	Человек	% к итогу	Человек	% к итогу	Человек	%
Низкий	25	53,19	14	29,79	11	-56
Средний	22	46,81	24	51,06	2	9,09
Высокий	0	0	9	19,15	9	0
Итого:	47	100,0	47	100,0	–	–
Низкий	29	55,77	19	36,54	10	-34,48
Средний	22	42,31	29	55,77	7	31,81
Высокий	1	1,92	4	7,69	3	200
Итого:	52	100,0	52	100,0	-	-

В данной таблице представлена динамика сформированности коммуникативного контроля у подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ на контрольном этапе в сравнении с констатирующим. В ЭГ на контрольном этапе у 14 подростков с ОВЗ или 29,79% зафиксирован низкий уровень коммуникативного контроля и навыков коммуникативного общения и у 19 чел. или 36,54% в КГ соответственно. Средний уровень 24 ч или 51,06% в ЭГ и 29 чел. или 55,77% в КГ. Высокий уровень констатирован у 9 подростков с ОВЗ или 19,15% в ЭГ и у 4 подростков с ОВЗ или 7,69% в КГ.

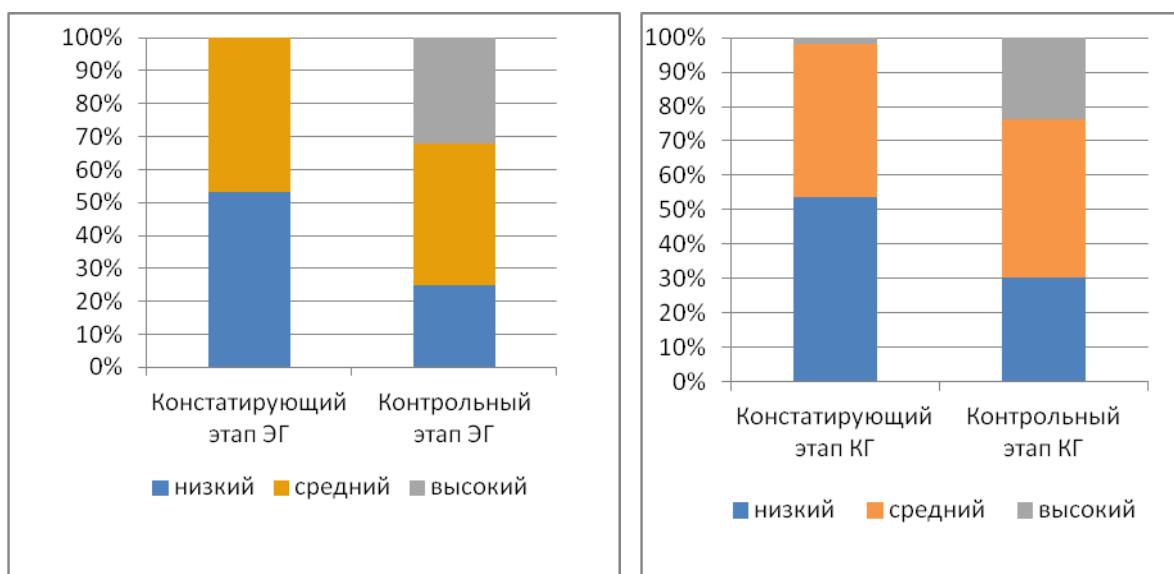


Рис. 26. Диагностика коммуникативного контроля М. Шнайдера в ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента

Число степеней свободы в ЭГ равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 12.190$. Критическое значение $\chi^2 = 9.21$, при уровне значимости $p=0.01$. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.01$. Уровень значимости $p=0.003$.

Число степеней свободы в КГ равно 2. Значение критерия $\chi^2 = 4.844$. Критическое значение $\chi^2 = 5.991$, при уровне значимости $p<0.05$. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p>0.05$. Уровень значимости $p=0.089$.

Для определения второго показателя – самопрезентации и творческой демонстрации результатов своего труда и самопрезентации привлекалась ме-

тодика С.Ж. Ли, Б. Куигли в модификации О.А. Пикулевой [140]. На контрольном этапе применяемые стратегии распределились следующим образом.

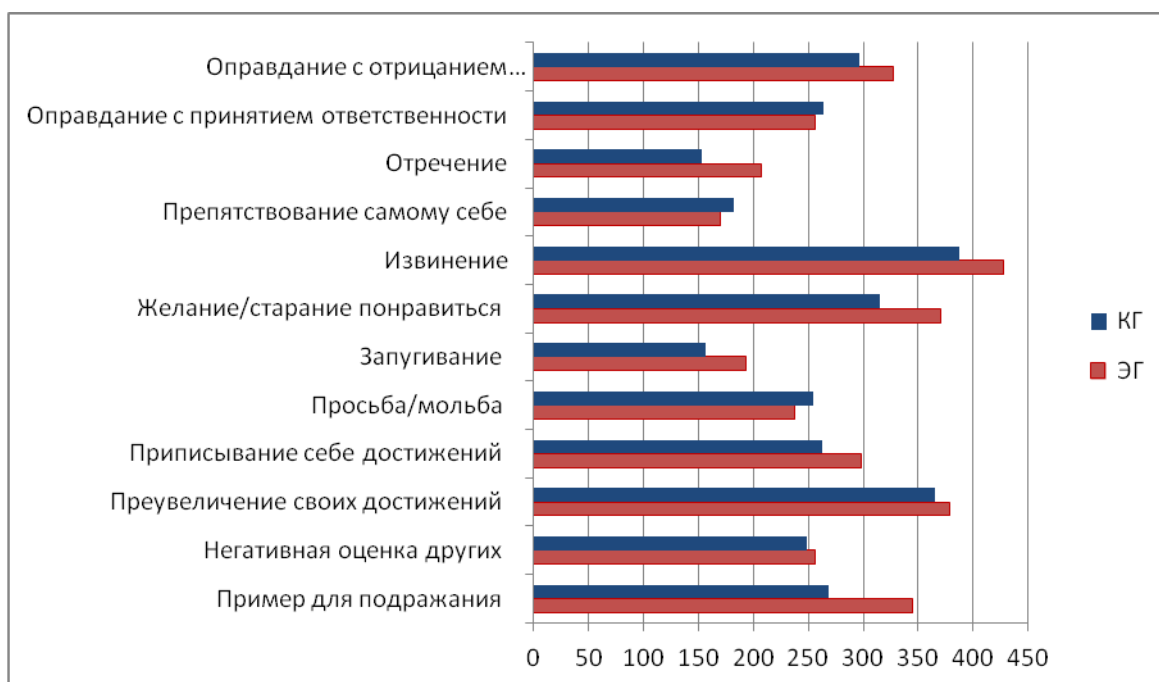


Рис. 27. Шкала измерения тактик самопрезентации С.Ж. Ли, Б. Куигли в модификации О.А. Пикулевой в ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента

Проведя анализ данных, видим, что подростки с ОВЗ на контрольном этапе применяют и используют все тактики самопрезентации как и на констатирующем этапе в зависимости от своих личностных особенностей, своего статуса и вида деятельности. Существенных различий в числовом эквиваленте в ЭГ и КГ не наблюдается, однако на контрольном этапе подростки с ОВЗ в ЭГ чаще применяют такие тактики, как: извинение, желание и старание понравиться, преувеличение своих достижений, оправдание с отрицанием ответственности, пример для подражания. Подростки с ОВЗ из КГ группы выбирают: извинение, преувеличение своих достижений, желание понравиться, оправдание с отрицанием ответственности, оправдание с принятием ответственности. Наименее предпочитаемыми тактиками в ЭГ являются: препятствование самому себе, запугивание, отречение, в КГ: отречение, запугивание, препятствование самому себе.

Таким образом, можно заключить следующее: подростки с ОВЗ независимо от группы (контрольная, экспериментальная), гендерных различий используют весь спектр тактик и стратегий самопрезентации, предпочтение тем или иным тактикам отдается в зависимости от личностных особенностей и характера действий, окружающей их действительности. Применение тактик защитного и асертивного типов самопрезентации проявляется в социальном поведении и свидетельствует о незаконченности формирования личности.

Определим, какие стратегии используют подростки с ОВЗ. Стратегия уклонения включает тактики оправдание с отрицанием ответственности; отречение, препятствование самому себе. Стратегия аттрактивное поведение содержит: тактики желание понравиться; извинение, пример для подражания. Стратегия самовозвышение охватывает тактики: сообщение о своих достижениях, преувеличение своих достижений, оправдание с принятием ответственности. Стратегия самопринижение включает в себе единственную тактику - просьба/мольба. Стратегия силовое влияние представлена тактиками: запугивание, негативная оценка других.

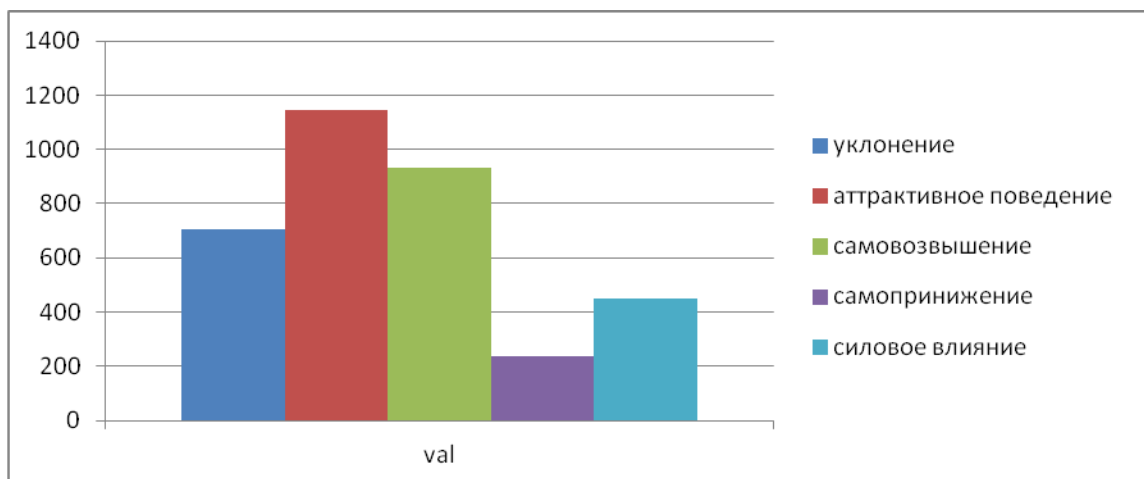


Рис. 28. Стратегии самопрезентации С.Ж. Ли, Б. Куигли в модификации О.А. Пикулевой в ЭГ на контрольном этапе эксперимента

Таким образом, подростки с ОВЗ из ЭГ чаще пользуются стратегиями: аттрактивное поведение, на втором месте – самовозвышение, на третьем месте – уклонение, на четвертом месте – силовое влияние, на пятом – самопринижение.

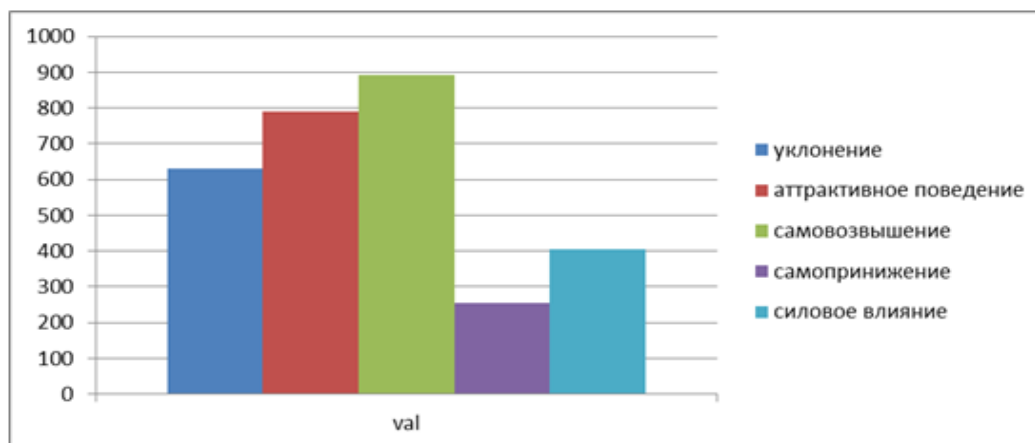


Рис. 29. Стратегии самопрезентации С.Ж. Ли, Б. Куигли в модификации О.А. Пикулевой в КГ на контрольном этапе эксперимента

Подростки с ОВЗ из КГ качестве приоритетной стратегии самопрезентации выбирают: самовозвышение, на втором месте аттрактивное поведение, на третьем месте уклонение, на четвертом месте силовое влияние и на последнем – самопринижение. Выбранная стратегия аттрактивного поведения носит проактивный характер с целью получения одобрения окружающих, другими словами, подростки с ОВЗ заявляют о себе и позиционируют себя как самодостаточного члена общества. Стратегия самовозвышения свидетельствует о стремлении заявить о себе. Оценка результатов проектной деятельности проходила по оценке портфолио и наличию работ, подтверждающих участие в проектной деятельности.

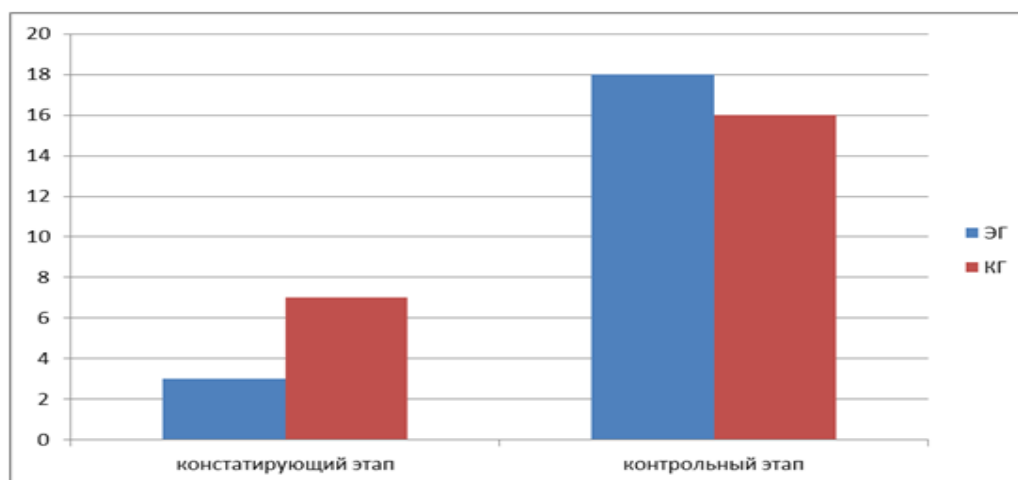


Рис. 30. Анализ портфолио в ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента

В КГ численный показатель участия в проектной деятельности на констатирующем этапе был выше, чем в ЭГ, однако на контрольном этапе данный показатель изменился. Это свидетельствует о большем включении подростков с ОВЗ в проектную деятельность в ЭГ, чем в КГ.

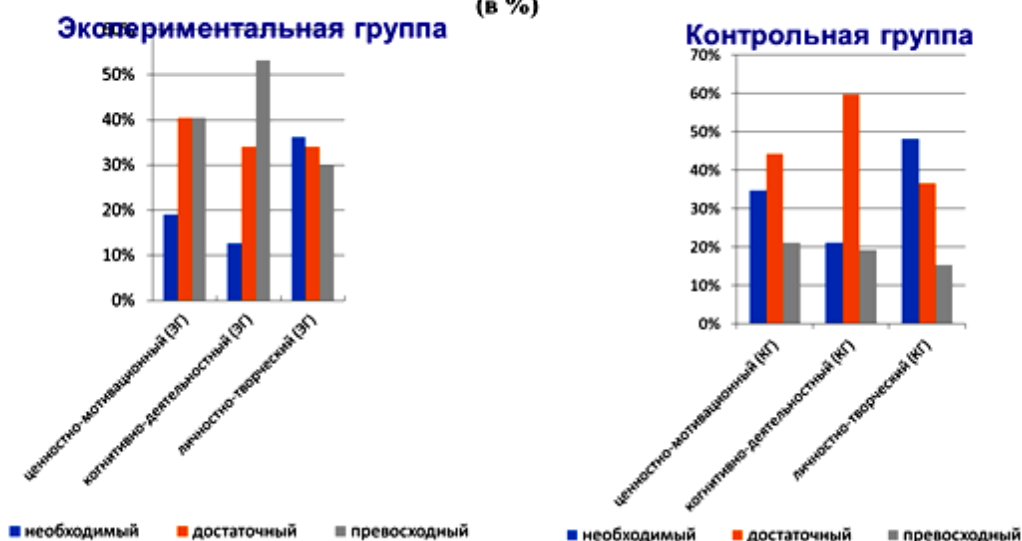
Проследим в таблице 25, как происходит распределение подростков с ОВЗ (в %) по уровням сформированности социальной успешности в ЭГ и КГ на момент окончания эксперимента.

Таблица 25

Распределение подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ по уровню сформированности социальной успешности в % на момент окончания эксперимента

	Ценностно-мотивационный компонент		Когнитивно-деятельностный компонент		Личностно-творческий компонент	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
необходимый	9 чел. 19,14%	18 чел. 34,62%	6 чел. 12,77%	11 чел. 21,15%	17 чел. 36,17%	25 чел. 48,08%
достаточный	19 чел. 40,43%	23 чел. 44,23%	16 чел. 34,04%	31 чел. 59,62%	16 чел. 34,04%	19 чел. 36,54%
превосходный	19 чел. 40,43%	11 чел. 21,15%	25 чел. 53,19%	10 чел. 19,23%	14 чел. 29,79%	8 чел. 15,38%

Динамика сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ в экспериментальной и контрольной группе на момент окончания эксперимента (в %)



Анализ результатов указывает на увеличение превосходного уровня и сокращение необходимого уровня сформированности социальной успешности у подростков с ОВЗ. Такое распределение справедливо для обеих групп, однако динамика в ЭГ явно выражена, в сравнении с КГ.

Проведем количественный анализ представленной модели и оценим общий уровень сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ.

Анализ произвольных таблиц сопряженности с использованием критерия хи-квадрата показывает, что число степеней свободы в ЭГ равно 4. Значение критерия $\chi^2 = 9.553$. Критическое значение $\chi^2 = 9.488$, при уровне значимости $p=0.05$. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.05$. Уровень значимости $p=0.049$.

Число степеней свободы в КГ равно 4. Значение критерия $\chi^2 = 8.996$. Критическое значение $\chi^2 = 9.488$, при уровне значимости $p<0.05$. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p>0.05$. Уровень значимости $p=0.062$.

Применяя парный t- критерий Стьюдента проследим изменения по достаточному уровню формирования социальной успешности подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ.

Среднее значение признака в ЭГ до эксперимента составляет 16.333 ± 10.066 ($m = \pm 5.812$). Среднее значение признака после эксперимента составляет 17.333 ± 2.309 ($m = \pm 1.333$). Число степеней свободы (f) равно 2. Парный t-критерий Стьюдента равен 0.164. Критическое значение t-критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 4.303. Изменения признака на уровне ($p=0.885$).

Среднее значение признака в КГ до эксперимента составляет 17.667 ± 6.658 ($m = \pm 3.844$). Среднее значение признака после эксперимента составляет 24.333 ± 6.110 ($m = \pm 3.528$). Число степеней свободы (f) равно 2. Парный t-критерий Стьюдента равен 2.341. Критическое значение t-критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 4.303. Изменения признака на уровне ($p=0.144$).

Таким образом, проведенная математическо-статистическая проверка результатов, подтверждает сделанные автором выводы, а динамика результатов подростков с ОВЗ из ЭГ по сформированности социальной успешности на занятиях прикладными видами деятельности является более значительной, чем в КГ, как по критерию согласия хи-квадрата Пирсона ($p < 0.05$, уровень значимости $p = 0.049$ в ЭГ; $p > 0.05$, уровень значимости $p = 0.062$ в КГ), так и по парному t- критерию Стьюдента (изменения признака по достаточному уровню в ЭГ $p = 0.885$ и $p = 0.144$ в КГ). Представленные данные свидетельствуют об успешности проведенного эксперимента.

Выводы по 2 главе

Для проверки эффективности разработанной модели социальной успешности подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности использовался педагогический эксперимент, состоящий из констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

На констатирующем этапе были сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ) численностью 47 чел. в возрасте 11-13 лет, занимающихся в объединениях дополнительного образования на базе ДДТ «Лира», МАОУ Домодедовской СОШ № 7 с УИОП, МБОУ Кутузовской школы-интерната для детей с ОВЗ г. Домодедово.

Контрольную группу (КГ) численностью 52 чел. составляли обучающиеся Центра детско-юношеского туризма и краеведения, МБУ ДО «Центра развития творчества детей и юношества» г. Чита, МОУ СОШ с. Смоленка Читинского р-на Забайкальского края.

Результатами констатирующего этапа педагогического эксперимента в ЭГ стали: ценностно-мотивационный компонент (необходимый - 23 ч, достаточный - 15 ч, превосходный - 9 ч), когнитивно-деятельностный ((необходимый - 13 ч, достаточный - 27 ч, превосходный - 7 ч), личностно-творческий компонент (необходимый - 41 ч, достаточный - 4 ч, превосходный - 2 ч).

Результатами констатирующего этапа педагогического эксперимента в КГ стали: ценностно-мотивационный компонент (необходимый – 24 ч, достаточный – 22 ч, превосходный – 6 ч), когнитивно-деятельностный ((необходимый – 24 ч, достаточный – 21 ч, превосходный – 7 ч), личностно-творческий компонент (необходимый – 40 ч, достаточный – 10 ч, превосходный – 2 ч).

Полученные данные на констатирующем этапе эксперимента позволили нам сделать следующие выводы:

- результаты в ЭГ и КГ не имеют существенных различий, следовательно, можно приступить к реализации формирующего этапа эксперимента;
- наихудшие результаты в обеих группах касаются сформированности личностно-творческого компонента, что объясняется недостаточным включением подростков с ОВЗ в прикладную деятельность;
- так как во всех случаях превосходный уровень сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ по компонентам наименьший, следовательно, педагогическое воздействие будет уместным;
- несмотря на низкую сформированность личностно-творческого компонента, необходимо уделить внимание ценностно-мотивационному и когнитивно-деятельностному компоненту.

В связи с этим возникла необходимость проведения формирующей работы в рамках трех компонентов. Экспериментальные данные констатирующего этапа позволили сформулировать следующие педагогические условия по формированию социальной успешности подростков с ОВЗ:

- вовлечение подростков с ОВЗ в социокультурные практики в процессе реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Успехи творчества», содержащие элементы проектной деятельности;
- активизация непрерывного развития мотивации педагогов дополнительного образования к работе с подростками с ОВЗ, осуществляющих их педагогическое сопровождение и поддержку;

– организация образовательного сообщества «педагог дополнительного образования – подростки с ОВЗ – родители подростков с ОВЗ» и апробация вариативных форм работы в онлайн и офлайн форматах;

– осуществление рефлексии личностной и коллективной социальной успешности подростков с ОВЗ.

Согласно выделенным педагогическим условиям была предложена адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа социально-гуманитарной направленности «Успехи творчества». Цель программы «Успехи творчества»: создание условий для личного развития подростков с ОВЗ и формирования социальной успешности на занятиях прикладными видами деятельности. Программа направлена на развитие творческих способностей и активности личности в процессе индивидуального и коллективного творчества, позволяет грамотно выстраивать коммуникативные отношения и формировать умения социального межличностного взаимодействия через презентацию себя и своих достижений. Срок обучения по программе 2 года.

В процессе освоения программы (на формирующем этапе) и по окончании (на контрольном этапе) была произведена оценка уровня сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ в ЭГ и КГ.

Оценка представленных результатов указывает на увеличение превосходного уровня и сокращение необходимого уровня сформированности социальной успешности у подростков с ОВЗ. Такое распределение справедливо для обеих групп, однако следует отметить, что динамика в ЭГ явно выражена, в сравнении с КГ, что подтверждается визуальным, уровневым, сравнительным анализом, а также результатом математически-статистической проверки полученных данных.

Данное обстоятельство позволяет нам сделать вывод об успешности реализации разработанной модели. Представленная модель может применяться для эффективного формирования социальной успешности подростков

с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности как в организациях дополнительного образования, так и общего.

Заключение

Проведенное исследование направлено на разрешение противоречий: между потребностью общества в формировании социальной успешности подростков с ОВЗ, которая определяет их социальное равенство в социуме и недостаточной разработанностью теоретико-методических положений данного процесса; между потребностью современного общества в социально успешных подростках с ОВЗ, способных к активной, продуктивной социализации и реальной практикой организации работы с данной категории детей в условиях дополнительного образования, ориентированной преимущественно на традиционные формы деятельности; между значительным воспитательным потенциалом прикладных видов деятельности в формировании социальной успешности подростков с ОВЗ и отсутствием научно-методического обоснования возможностей его реализации в организациях дополнительного образования.

Анализ философской, социологической, психологической и педагогической литературы осуществлялся с учетом понятий: успех - успешность - социальная успешность, подросток, подростки с ОВЗ, социальная успешность подростков с ОВЗ. Это позволило выявить взаимосвязь между личной социальной успешностью, социальным межличностным взаимодействием и окружающим их социальным пространством.

По итогам теоретического анализа была уточнена концепция «социальная успешность подростков с ОВЗ», представляющее собой интегративное качество личности, учитывающее психолого-педагогические особенности развития данной категории подростков, отражающее целенаправленное достижение ими поставленной цели и умение использовать достигнутый результат для дальнейшего развития, способствующее успешной социализации в обществе на основе продуктивного взаимодействия с окружающими.

Структура формирования социальной успешности подростков с ОВЗ представляет собой единство ценностно-мотивационного, когнитивно-деятельностного, личностно-творческого компонентов.

Для оценки сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ для каждого компонента были обоснованы соответствующие показатели: для **ценностно-мотивационного** (наличие мотивации к труду и прикладным видам деятельности, осознание ценностей совместной деятельности при овладении прикладными видами деятельности, проявление познавательного интереса к прикладным видам деятельности), **когнитивно-деятельностного** (владение теоретическими знаниями в области успешности, базовыми понятиями, нормами и правилами поведения в социуме, владение практическими умениями и навыками прикладных видов деятельности, обогащение умений социального межличностного взаимодействия), **лично-творческого** (сформированность коммуникативных умений, творческая демонстрация результатов своего труда и самопрезентация, участие в проектной деятельности) компонентов.

Согласно выделенным компонентам и показателям были определены уровни сформированности социальной успешности подростков с ОВЗ:

Необходимый уровень характеризуется наличием низкой мотивацией к труду и освоению прикладных видов деятельности. Подростки с ОВЗ слабо осознают ценности совместной деятельности при овладении прикладными видами деятельности, полагая, что сотрудничать в процессе осуществления совместной деятельности невозможно, либо не видят в этом смысла. Не всегда проявляют познавательный интерес к прикладным видам деятельности. Он классифицируется как слабовыраженный, что указывает на низкий уровень знаний и понимание важности занятий. Занятия посещают по наставлению родителей. Владение теоретическими знаниями в области успешности, базовыми понятиями, нормами и правилами поведения в социуме незначительны. Наблюдается владение практическими умениями и навыками прикладных видов деятельности, но в процессе занятий подростки с ОВЗ редко проявляют самостоятельность, имеют трудности с оценкой и презентацией результата своего труда. Осуществление социального межличностного взаимодействия с другими людьми часто вызывает негативные эмоции, не всегда

имеется желание, стремление, потребность в социальном межличностном взаимодействии. К участию в проектной деятельности относятся настороженно, чаще всего пассивны. Испытывают проблемы с коммуникацией, преимущественно замкнуты и малообщительны, не готовы вступить в диалог, реакция на критику неоднозначная

Достаточный уровень характеризуется умеренной мотивацией к труду и освоению прикладных видов деятельности. Подростки с ОВЗ осознают ценности совместной деятельности при овладении прикладными видами деятельности, они понимают, что результатом выполнения совместной деятельности должно стать достижение общей цели. Они проявляют умеренный познавательный интерес к прикладным видам деятельности, что указывает на имеющиеся знания и понимание важности занятий. Посещают занятия без наставления родителей, имеют не частые пропуски занятий. Владение теоретическими знаниями в области успешности, базовыми понятиями, нормами и правилами поведения в социуме достаточное, иногда используют имеющиеся знания, терминологию. Наблюдается достаточное владение практическими умениями и навыками прикладных видов деятельности, но не всегда готовы проявлять самостоятельность, к результату относятся ровно, имеют трудности с оценкой и презентацией результатов своего труда. В процессе социального межличностного взаимодействия с другими людьми взаимодействуют по мере необходимости. К участию в проектной деятельности относятся с интересом, но требуется помощь со стороны педагога. Испытывают трудности с вступлением в контакт и диалог с окружающими. Внешнее миролюбие является недостаточным проявлением уверенности.

Превосходный уровень характеризуется высоким уровнем мотивации к труду и освоению прикладных видов деятельности. Подростки с ОВЗ осознают ценности совместной деятельности при овладении прикладными видами деятельности, они понимают, что результатом выполнения совместной деятельности должно стать не только достижение общей цели, но и готовность к нему. Совместная деятельность с другими людьми вызывает, как

правило, положительные эмоции. Подростки с ОВЗ проявляют повышенный интерес к прикладным видам деятельности, что указывает на достаточный уровень знаний и понимание важности занятий. Занятия пропускают по уважительной причине. Владение теоретическими знаниями в области успешности, базовыми понятиями, нормами и правилами поведения в социуме достаточное, периодически используют имеющиеся знания, терминологию. Наблюдается уверенное владение практическими умениями и навыками прикладных видов деятельности, чаще проявляют самостоятельность. В процессе занятий прикладными видами деятельности они осознают важность занятий, могут оценить и презентовать результаты своего труда. При социальном межличностном взаимодействии с другими людьми взаимодействуют с желанием. Проявляют стабильный интерес к проектной деятельности, наблюдается инициативность, к помощи со стороны педагога обращаются не часто. Иногда испытывают трудности с вступлением в контакт и диалог с окружающими.

В исследовании отмечена специфика дополнительного образования касательно подростков с ОВЗ, которая охватывает следующее:

- образовательный процесс носит демократичный характер и предполагает свободу выбора;
- вариативность, детальность и доступность содержания подчинена запросам и потребностям подростков с ОВЗ и их родителей;
- целенаправленность педагогического процесса представляет единую деятельность подростков с ОВЗ, родителей подростков с ОВЗ и педагога дополнительного образования;
- заложенное равноправие направлено на решение образовательных, воспитательных задач и социализацию, создавая поле социальной успешности.

Проанализированы и раскрыты воспитательные возможности прикладных видов деятельности:

– ценностно-смысловое содержание работ, в контексте их создания, позволяет осознать свое Я, раскрыть творческие способности, стимулируя саморазвитие, способствуя социализации и адаптации;

– увеличение социальной активности подростков с ОВЗ и освоение ими статусных и ролевых позиций удовлетворяет их потребности в познании, позволяет ощутить свою уникальность, обрести веру в свои силы;

– продуктивное установление контактов в процессе социального межличностного взаимодействия формирует коммуникативные умения, исключает эмоциональный дефицит общения;

– развитие творческого мышления подростков с ОВЗ позволяет синтезировать умения социального межличностного взаимодействия и поведения с опытом предыдущих поколений через приобщение к традициям и обычаям своей культуры;

– самовыражение и самопрезентация через творческую прикладную деятельность несут психотерапевтическую разгрузку, способствуют пониманию своих особенностей, личностной рефлексии.

Выявленные факторы субъективного и объективного характера и экспериментальные данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, позволили обосновать педагогические условия, способствующие реализации разработанной модели:

– вовлечение подростков с ОВЗ в социокультурные практики в процессе реализации адаптированной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Успехи творчества», содержащие элементы проектной деятельности;

– активизация непрерывного развития мотивации педагогов дополнительного образования к работе с подростками с ОВЗ, осуществляющих их педагогическое сопровождение и поддержку;

– организация образовательного сообщества «педагог дополнительного образования – подростки с ОВЗ – родители подростков с ОВЗ» и апробация вариативных форм работы в онлайн и офлайн форматах;

– осуществление рефлексии личностной и коллективной социальной успешности подростков с ОВЗ.

Для экспериментальной проверки обозначенных педагогических условий была разработана модель формирования социальной успешности подростков с ОВЗ, состоящая из социально-целевого, теоретико-методологического, методико-технологического и критериально-результативного блоков.

В педагогическом эксперименте приняли участие 47 подростков, в том числе с ОВЗ в возрасте 11-13 лет, занимающихся в объединениях дополнительного образования на базе ДДТ «Лира», МАОУ Домодедовской СОШ№ 7 с УИОП, МБОУ Кутузовской школы-интерната для детей с ОВЗ г. Домодедово, составляющие экспериментальную (ЭГ) группу.

Контрольную группу (КГ) численностью 52 человека составили обучающиеся Центра детско-юношеского туризма и краеведения, МБУ ДО «Центра развития творчества детей и юношества» г. Чита, МОУ СОШ с. Смоленка Читинского р-на Забайкальского края.

Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Успехи творчества» реализовывалась в рамках социально-гуманитарной направленности. Цель программы «Успехи творчества» - создание условий для личного развития подростков с ОВЗ и формирования социальной успешности на занятиях прикладными видами деятельности. Программа направлена на развитие творческих способностей и творческой активности личности, выстраивании коммуникативных и социальных межличностных отношений через самообразование и саморазвитие, позволяющие подросткам с ОВЗ определиться с выбором будущей профессии и сформировать социальную успешность, а результаты и достижения будут признаны обществом. Актуальность программы заключается в вовлечении подростков с ОВЗ в процесс индивидуального и коллективного творчества, проектную деятельность с целью формирования социальной успешности и признания их достижений обществом. Программа рассчитана на 2 года обучения,

имеет модульную структуру и построена по принципу углубляющейся спирали с целью детального и полного усвоения и совершенствования умений и навыков, что обеспечивает постепенное всестороннее овладение прикладными видами деятельности при формировании социальной успешности подростков с ОВЗ.

Первый модуль программы знакомит подростков с ОВЗ с примерами из жизни людей с ОВЗ и инвалидностью, с их историями успеха, теоретическими понятиями «успешность» и «социальная успешность», формирует мотивацию и установку на успех, личностные качества, возможности, которые присущи социально успешному подростку, выявляет сложности и затруднения, с которыми подростки с ОВЗ могут столкнуться.

Второй модуль направлен на овладение прикладными видами деятельности, изучение и освоение техник работы с бумагой, тканью, кожей, глиной, пластилином, шерстью, древесиной.

Третий модуль предполагает совершенствование первых двух модулей через погружение в проектную деятельность.

Результаты опытно-экспериментальной работы демонстрируют положительную динамику как в ЭГ, так и в КГ. Однако, значительный качественный и количественный прирост произошел в ЭГ, как в целом, так и в рамках каждого из его выделенных компонентов, что подтверждается критерием хи-квадрата Пирсона и парного t-критерия Стьюдента.

Проведенное исследование не исчерпывает весь спектр проблемы по формированию социальной успешности подростков с ОВЗ, но дополняет имеющиеся данные и открывает перспективы для дальнейшего изучения социальной успешности по разработке системы учета гендерных различий подростков с ОВЗ в проявлении социальной успешности с учетом альтернативных видов деятельности в процессе устойчивой социализации.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что проблема исследования решена: раскрыта сущность и структура социальной успешности подростков с ОВЗ, обоснованы компоненты и уровни сформированности со-

циальной успешности, выявлены воспитательные возможности прикладных видов деятельности, выделены и проверены педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования социальной успешности подростков с ОВЗ, разработана и успешно апробирована модель формирования социальной успешности у подростков с ОВЗ на занятиях прикладными видами деятельности.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают выдвинутую гипотезу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аболина, Н.С. Групповая рефлексия в профессионально-образовательном процессе / Н.С. Аболина // Акмеология профессионального образования. Екатеринбург: РГППУ, 2010. – С. 9-14.
2. Абраухова, В.В. Развитие творческой направленности личности воспитанников учреждений дополнительного образования: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Абраухова Валентина Владимировна. – Пятигорск, 2012. - 42 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Алаева, М.В. Особенности коммуникативных способностей подростков с разной самооценкой / М.В. Алаева, А.А. Макейкин // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2015. – №1. – С. 12-16.
5. Александрова, Е.А. Становление социальной успешности подростка в воспитательной деятельности школы / Е.А. Александрова, С.О Кожкина. – М.: Национальный книжный центр ИФ «Сентябрь», 2016. – 176 с.
6. Алексеева, Н.И. Воспитывающие ситуации как средство формирования морального выбора подростка / Н.И. Алексеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – №2 (76). – С. 9-12.
7. Алехина, С.В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» / С.В. Алехина, В.К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М.: МГППУ, 2010. – С. 104-116.
8. Алимова, Е.Р. Сформированность саморегуляции деятельности и коммуникативной компетентности обучающихся в условиях нормы и с особенностями развития / Е.Р. Алимова, Т.И. Печенкина, Е.В. Петров, К.М. Каримова. – Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2018. – 70 с.

9. Американские просветители: избранные произведения: в 2 т. / сост. Н.М. Гольдберг. – М.: Мысль, 1968. – Т. I. – 519 с.
10. Андреев, В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.
11. Анцыферова, Л.Н. Методологические принципы и проблемы психологии / Л.Н. Анцыферова // Психологический журнал. – 1982. – Т. III. – № 2. – С. 3-17.
12. Апажихова, Н.В. Роль технологий проектного обучения в дополнительном образовании школьников / Н.В. Апажихова, С.В. Галкина // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [Http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2016/akt-problemi-skd/3/apazhihova.pdf](http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2016/akt-problemi-skd/3/apazhihova.pdf) (29.11.2020).
13. Асмолов, А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение / А.Г. Асмолов // Образовательная Политика. – 2014. – № 2 (64.). – С. 2-8.
14. Асмолов, А.Г. По ту сторону сознания: методологические приемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. – М.: «Смысл», 2002. – 480 с.
15. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
16. Байбородова, Л.В. Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями / Л.В. Байбородова, Е.Б. Кириченко, М.П. Кривунь, И.Ю. Тарханова, И.Г. Харисова. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 241 с.
17. Баранец, Н.А. Технология формирования социальной успешности младшего школьника: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Баранец Надежда Анатольевна. – Тамбов, 2011. – 23 с.
18. Безрукова, В.С. Педагогика: проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Издательство «Деловая книга», 1996. – 342 с.
19. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 168 с.

20. Белоусова, Ю.Н. Формирование нравственных ценностных ориентаций у младших школьников в воспитательной среде школы / Ю.Н. Белоусова. – Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2017. – 73 с.
21. Березина, В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Березина Валентина Александровна. – М., 1998. – 22 с.
22. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация / С.А. Бешенков, Е.А. Ракитина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.
23. Блохин, А.В. Повышение уровня успешности и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья через создание инклюзивного пространства школы / А.В. Блохин, Ю.А. Блохина // Новая наука: от идеи к результату. - 2016. - №10(2). - С. 42-44.
24. Богданова, А.А. Тенденции развития дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Богданова // Специальное образование. – 2015. – №11. – Т. 1. – С. 75-79.
25. Бородина, В.А. Тьюторское сопровождение формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / В.А. Бородина, В.С. Цилицкий. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 117 с.
26. Брекина, О.В. Особенности формирования и методы развития мотивации учебной деятельности в условиях инклюзивного образования / О.В. Брекина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57(6). – С. 297-309.
27. Брушлинский, А.В. О тенденциях развития современной психологии мышления / А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров // Национальный психологический журнал. – 2013. – №2(10). – С.10-16.
28. Брызгалова, С.О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / С.О. Брызгалова, Г.Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – №3. – С. 14-20.

29. Будаева, А.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе реализации инклюзивного образования / А.В. Будаева, З.Г. Ибрагимова, О.А. Некрасова // Практика реализации инклюзивного обучения и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья. – Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2015. – С. 26-29.

30. Буйлова, Л.Н. Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования Российской Федерации / Л.Н. Буйлова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – №6 (31). – С. 130 - 134.

31. Буторина, О.Ю. Роль учреждений дополнительного образования в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / О.Ю. Буторина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – №5 (83). – С. 45-47.

32. Бэкон, Ф. Сочинения: в 2-х т. / Фрэнсис Бэкон. – М.: Изд. «Мысль», 1977. – Т.1. – 567 с.

33. Вакуленко, О.В. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения / О.В. Вакуленко, Н.И. Яковлева // Гуманитарные науки. – 2018. – №2. – С. 147-151.

34. Валентьев, А.Ф. Формирование социальной позиции успешности выпускников образовательного учреждения провинциального города: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Валентьев Александр Федорович. – М., 2007. – 25 с.

35. Ванькова, В.С. Условия организации проектной деятельности школьников / В.С. Ванькова, В.А. Шумакова // Современная педагогика. – 2016. – № 7. – С.21-23.

36. Варламова, Е.Ю. Организационно-педагогические условия обеспечения социальной успешности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Варламова Елена Юрьевна. – Кострома, 2004. – 23 с.

37. Вашкевич, Н.Н. Сущность понятия «Педагогические условия» в специальной научной литературе / Н.Н. Вашкевич, Н.В. Бычкова // Эстетическое образование: традиции и современность. – Минск, 2017. – С. 231-234.
38. Вебер, М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
39. Ведерникова, Л.В. Социальная успешность школьников как результат профилактики их виктимности /Л.В. Ведерникова, О.А. Поровознюк, О.Г. Бырдина, О.В. Дубровина // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №3. – С. 8-13.
40. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. Избранные работы / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2020. – 281 с.
41. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5. – 369 с.
42. Гайдукевич, С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С.Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Четыре четверти, 2007. – С. 34 - 46.
43. Галеева, Г.Н. О роли сознательного выбора деятельности творческого характера в дополнительном образовании подростком с ОВЗ для профессиональной ориентации / Г.Н. Галеева // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №13. – С. 97-99.
44. Гамаюнова, А.Н. Основные направления психолого-педагогического сопровождения подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / А.Н. Гамаюнова, А.Е. Пискайкина // Специальное образование. – 2013. – №4. – С. 20-25.
45. Гарашкина, Н.В. Новые подходы к реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями / Н.В. Гарашкина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2006. – № 2(10). – С. 32-38.
46. Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Наука, 2000. – 495 с.

47. Гендин, А.М. Ценности и ценностные ориентации в системе факторов детерминации деятельности / А.М. Гендин // Вестник Красноярского университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – №2. – С. 269-277.

48. Герберт, О.И. Процесс формирования опыта самопрезентации подростка во временном детском объединении / О.И. Герберт, О.Н. Апанасенко // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №4(47). – С. 65-66.

49. Геркина, Н.В. Инклюзивный подход в рамках современного образования / Н.В. Геркина, Е.Н. Загладина, Т.В. Новикова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №6. – Ч.3. – С.193-195.

50. Гилеско, О.Н. Методы мотивации достижений в деятельности подростков с ОВЗ / О.Н. Гилеско, Т.В. Куличенко // Инновационная наука. – 2019. – № 10. – С. 90-91.

51. Горький, А.С. Групповая рефлексия как фактор эффективности совместной производственной деятельности / А.С. Горький // Вестник Самарского университета. Экономика и управление. – 2018. – Т. 9. – №3. – С. 24-28.

52. Глущенко, Н.Н. Создание ситуации успеха в учреждении дополнительного образования как фактор личностного, социального и профессионального развития различных категорий детей / М. Г. Петрова, Н. В. Еремينا, Л. А. Суворова, Е. В. Резниченко // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении. – Воронеж: Издательство ООО «Издательство Ритм», 2016. – С. 156-161.

53. Горшкова, Т.А. Дополнительное образование детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.А. Горшкова, С.М. Шевченко, Г.В. Пачурин // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12-8. – С. 1491-1496.

54. Горячёва, М.И. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство развития и социализации / М.И. Горячёва, Н.С. Килат // В.А. Сухомлинский: Современное прочтение. –

Санкт-Петербург: Изд.: ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», 2018. – С. 186 - 189.

55. Гребенникова, О.А. Педагогические возможности проектной деятельности как средства развития познавательных интересов учащихся / О.А. Гребенникова // Вестник Новгородского государственного университета им. Я. Мудрого. – 2015. – №88. – С. 30-35.

56. Грушин, А.С. Формирование социальной успешности у сельских школьников в условиях разновозрастного общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Грушин Александр Сергеевич. – Кострома, 2015. – 23 с.

57. Гудина, Т.В. Инклюзивный подход к социокультурной реабилитации детей и молодежи с ОВЗ / Т.В. Гудина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – №1. – С. 178-182.

58. Деева, Е.В. Формирование социальной успешности юношей в процессе спортивной деятельности автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Деева Елена Викторовна. – Тамбов, 2006. – 26 с.

59. Дементий, Л.И. К поиску личностных оснований достижения успеха / Л.И. Дементий // Личность. Культура. Общество. – 2004. – Т. 6. – № 4(24). – С. 248-258.

60. Демокрит. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности / Демокрит. – М.: Соцэкгиз, 1935. – 382 с.

61. Доброва, В.В. Моделирование как метод познания ненаблюдаемых объектов / В.В. Доброва // Вестник Вятского государственного гуманитарного ун-та. – 2015. – №1. – С. 146-152.

62. Доронцова, О.А. Потенциал системы межличностных взаимодействий в процессе формирования автономии подростков / О.А. Доронцова // Национальный психологический журнал. – 2015. – №4 (20). – С. 111-118.

63. Дорошина, Л.А. Инновационная проектная деятельность как путь совершенствования проектной деятельности учащегося / Л.А. Дорошина //

Современное технологическое образование: опыт, инновации, перспективы. – Липецк: ЛГПУ, 2018. – С. 23-26.

64. Дронова, Е.Н. Социально-психологическая поддержка личности / Е.Н. Дронова // Философия образования. – 2007. – № 2. – С. 276-280.

65. Дубровский, Д.И. Здоровье и болезнь – проблемы самопознания и самоорганизации. Философия здоровья / Д.И. Дубровский. – М.: ИФ РАН, 2001. – 242 с.

66. Дьякова, Е.В. Постановка проблемы изучения особенностей самосознания и навыков самопрезентации у младших подростков с задержкой психического развития / Е.В. Дьякова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – Орел. – 2013. – №5 (55). – С. 239-241.

67. Егизарьянц, М.Н. Роль семьи в воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья / М.Н. Егизарьянц, А.А. Мякинских // Проблемы педагогики. – 2019. – №4(43). – С. 67-68.

68. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т.В. Егорова. – Балашов: Николаев, 2002. – 78 с.

69. Ермолаев, Д.В. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы / Д.В. Ермолаев, И.Ю. Захарова // Особый ребенок. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. – 2016. – Вып. 5. – С. 9-34.

70. Жигунова, Г.В. Средовой подход как методологическое основание научного анализа доступности социальных сред для людей с инвалидностью / Г.В. Жигунова, Ю.А. Афонькина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2018. – Т.10. – №2 (2). – С. 50-57.

71. Жмуров, В.А. Большая энциклопедия по психиатрии / В.А. Жмуров. – М.: Джан-гар., 2012. – 864 с.

72. Заборина, Л.Г. Психологическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, на базе некоммерческой организации / Л.Г. Заборина // Ученые записки Забайкальского

государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2017. – Т. 12. – №5. – С. 121-126.

73. Загвязинский, В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.И. Загвязинский // *Alma Mater: Вестник высшей школы*. – 2004. – № 9. – С. 16-25.

74. Зайцева, А.В. Профилактика жестокого обращения в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение семьи детей с ограниченными возможностями здоровья / А.В. Зайцева. – Ставрополь: ООО ИД ТЭСЭРА, 2016. – 120 с.

75. Занаев, С.С. Социальные компетенции в процессе личностного становления подростка / С.С. Занаев // *Известия Чеченского государственного университета*. – 2018. – №3 (11). – С. 123-126.

76. Зарубина, И.В. Роль ситуации успеха в образовательном процессе / И.В. Зарубина, Ю.В. Шматов // *Альманах современной науки и образования*. – 2009. – № 4 (23). – Ч. 1. – С. 82-84.

77. Збuczки, А. Формирование социальной успешности школьников средствами экономического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Збuczки Анджей. – Ярославль, 2005. – 19 с.

78. Звездина, Г.П. Особенности межличностной толерантности обучающихся в условиях образовательной инклюзии / Г.П. Звездина, М.Ю. Елагина, Е.Ю. Звездина // *Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты*. – Ереван: Издательство Российско-Армянский (Славянский) университет. – 2019. – С. 139-143.

79. Зиглар, З. Умение добиваться успеха / З. Зиглар. – М.: Изд. дом «Вильямс», 2000. – 224 с.

80. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса. Общая стратегия воспитания в образовательной системе России: в 2 кн. / П.И. Бабочкин, Б.Н. Боденко, Е.В. Бондаревская и др. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – Кн. 1. – С. 244-252.

81. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
82. Ильин, В.И. Анатомия социального успеха в географическом пространстве / В.И. Ильин // Телескоп. – 2014. – №6(108). – С. 29-33.
83. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // Общее и профессиональное образование. – 2012. – №1. – С. 8-14.
84. Ишембитова, З.Б. Формирование социальной успешности у обучающихся с ОВЗ в системе непрерывного инклюзивного образования / З.Б. Ишембитова, Л.М. Кашапова, Н.Н. Шаяхметова // Вестник УГНТУ: Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2013. – №1(3). – С. 109-117.
85. Казакова, Л.А. Личностное саморазвитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья как цель инклюзивного образования / Л.А. Казакова // Образование и самообразование. – 2012. – № 6(34). – С. 10-15.
86. Казакова, Э.С. Коммуникативные подходы в воспитании личности: методическое пособие для классных руководителей / Э.С. Казакова. – Нижний Новгород: Нижегород. гуманитарный центр, 2006. – 49 с.
87. Казанцева, В.А. Проблема формирования познавательного интереса во внеурочной деятельности учащихся начальных классов / В.А. Казанцева, А.В. Карпенко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 31. – С. 31-35.
88. Казимирская, Л.Н. Педагогические условия социальной успешности обучающихся в современной гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Казимирская Людмила Николаевна. – Омск, 2012. – 23 с.
89. Каптерев, П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели / П.Ф. Каптерев. – СПб.: «Земля», 1916. – 212 с.
90. Каташев, В.Г. Самосознание и саморазвитие личности в старшем школьном возрасте / В.Г. Каташев // Андреевские чтения: современные кон-

цепции и технологии творческого саморазвития личности. – Казань: КГУ, 2016. – С. 135-139.

91. Кашапова, Л.М. Формирование социальной успешности лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования / Л.М. Кашапова, А.Ю. Костарев, Л.М. Матвеева, Л.П. Шеина, Ю.П. Шеин // Вестник ВЭГУ. – 2014. – №3(71). – С. 41-48.

92. Кобзарь, Т.А. Критерии успешности учебной деятельности в подростковом возрасте / Т.А. Кобзарь, А.А. Кузнецова // Коллекция гуманитарных исследований. – 2017. – №4(7). – С. 52-58.

93. Козлова, Л.Е. Особенности межличностного общения подростков с девиантным поведением и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / Л.Е. Козлова // Истоки и пути российской психологии (к 100-летию советской психологии). – М: Перо, 2019. – С. 209-212.

94. Кожаккина, С.О. Формирование социальной успешности подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кожаккина Светлана Олеговна. – Саратов, 2014. – 24 с.

95. Кожанова, Т.М. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.М. Кожанова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №4. – С. 157-158

96. Козырева, О.А. Особенности и специфика образовательных потребностей детей с ОВЗ / О.А. Козырева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия гуманитарные науки. – 2014. – №9-10. – С. 33-37.

97. Кокорева, О.И. Дополнительное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья: технологические аспекты проектирования / О.И. Кокорева // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2015. – №3. – С. 117-120.

98. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.

99. Коновалова, Е.Ю. Формирование готовности педагога к обучению на дому детей с ограниченными возможностями здоровья в дополнительном профессиональном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коновалова Елена Юрьевна. – Красноярск, 2013. – 22 с.

100. Концепция ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:https://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/Cons_FGOS_OVZ.pdf (дата обращения: 29.11.2020).

101. Коротаева, Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии / Е.В. Коротаева. – М.: Academia, 2007. – 256 с.

102. Краевский, В.В. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский. – М.; Волгоград: Перемена, 2001. – 323 с.

103. Краснова, Т.П. Формирование ориентации старшеклассников на ценности Российской культуры / Т.П. Краснова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2001. – №1. – С. 40-43.

104. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / Н.К. Крупская. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1958. – Т. 2. – 735 с.

105. Куличенко, Р.М. Содержательные и технологические аспекты социальной работы с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья / Р.М. Куличенко // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2006. – Т.2. – №2 (10). – С. 18-24.

106. Кунгурова, Д.С. Формирование социальной активности студентов с ограниченными возможностями здоровья в педагогическом Вузе средствами физической культуры / Д.С. Кунгурова, И.Ф. Нагайцева // Наука-2020. Физическая культура, спорт, туризм: проблемы и перспективы. – 2019. – №1(26). – С. 34-37.

107. Куприянов, Б.В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей / Б. В. Куприянов, Е.А. Салина, Н.Г. Крылова,

О.В. Миновская / под ред. А. В. Мудрика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 240 с.

108. Курдюкова, Н.А. Социальная успешность личности в контексте общепсихологического знания / Н.А. Курдюкова // Актуальные проблемы психологического знания. – М.: Московский психолого-социальный университет. – 2013. – №4 (29). – С.15-20.

109. Курунов, В.В. Методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности / В.В. Курунов, Н.А. Айнулина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №5. – Т.8. <https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN520.pdf>

110. Ларионова, И.А. Успеха без сотрудничества не бывает: монография / И. А. Ларионова, В. В. Байлук, С. О. Ларионова. – Екатеринбург: Ажур, 2016. – 200 с.

111. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

112. Леонтьев, Д.А. Факторы и психологические механизмы развития личности в затрудненных условиях / Д.А. Леонтьев // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. – М.: МГППУ, 2011. – С.69–70.

113. Лобанова, Н.А. Составляющие компоненты мотивации профессионально-творческой активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями) / Н.А. Лобанова, Ю.Н. Казаков // Инновационные аспекты социально-экономического развития региона. – М.: Изд. ООО «Научный консультант», 2018. – С. 316-322.

114. Лубовский, Д.В. Особенности адаптации в классе ребенка с ограниченными возможностями здоровья с учетом его зоны ближайшего развития / Д.В. Лубовский, В.С. Прохорова // Психология XXI века: Психология как наука, искусство и призвание. – СПб.: ООО «Издательство ВВМ», 2018. – С. 252-256.

115. Любовская, И.В. Роль родителей в социальной адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / И.В. Любовская //

Методология, теория и практика инновационного развития регионального образования. – М.: Перо, 2019. – С. 566-569.

116. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1985. – Т.5. – 336 с.

117. Макеева, Т.В. Педагогическая поддержка ребенка в учреждении дополнительного образования / Т.В. Макеева // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – №3(56). – С. 28-31.

118. Малай, А.А. Сущность понятия «познавательный интерес» / А.А. Малай // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – №46 (1). – С.295-300.

119. Малышев, И.В. Особенности ценностных ориентаций и социализации личности в аспекте ее адаптированности у подростков с ограниченными возможностями здоровья / И.В. Малышев, А.Ш. Абдулаев // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – №4 (16). – Т. 4. – С. 326-332.

120. Мальцева, Н.С. Теоретические основы социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.С. Мальцева // Мир науки. – 2016. – Т.4. – № 6. – С. 17-23.

121. Мамедов, Н.М. Моделирование и синтез знаний / М.Н. Мамедов, Новик И.Б. – Баку: Изд. «Эмл», 1979. – 107 с.

122. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – М.-Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.

123. Маслова, Е.В. Коммуникативные трудности подростков с низким уровнем интеллекта / Е.В. Маслова // Современная наука: актуальные вопросы теории и практики. – Армянск: Ин-т педагогического образования и менеджмента, 2017. – С. 151-155.

124. Маслова, Н.В. Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М.: РА-ЕН, 2002. – 338 с.

125. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Н.В. Матяш. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 160 с.

126. Медведев, Д.Г. К вопросу о методологическом статусе «средового» подхода к образованию / Д.Г. Медведев, И.А. Медведева. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/10273/10/medvedev-mushinski%20p360-385.pdf>

127. Медникова, А.А. Коммуникативная активность как фактор развития коммуникативных способностей старшего подростка / А.А. Медникова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2008. – Серия 1. – Вып. 3. – С. 394-401.

128. Михайлова, Т.А. Проблемы формирования социальной активности молодых людей с ОВЗ и пути их решения / Т.А. Михайлова // Социальные отношения: Научный журнал. – 2016. – №2(17). – С. 188-192.

129. Монтень, Мишель. О воспитании детей / Мишель Монтень [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.lib.ru/FILOSOF/MONTEN/children.txt> (дата обращения: 29.11.2020).

130. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. – М.: Знание, 1979. – 156 с.

131. Мудрик, А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А.В. Мудрик // Вестник Православного Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета. Серия №4 Педагогика. Психология. – 2008. – Вып. 3(10). – С. 7-24.

132. Мукина, Е.Ю. Ограниченные возможности здоровья ребенка как педагогическая проблема и десоциализирующий фактор / Е.Ю. Мукина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 6(134). – С. 122-132.

133. Назарова, Н.М. Специальная педагогика / Н.М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 400 с.

134. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] // По материалам сайта. Режим доступа: URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 29.11.2020).

135. Никитина, Л.В. Характеристика позитивной Я-концепции у подростков с ограниченными возможностями здоровья / Л.В. Никитина, Д.Н. Сюкиев, Г.Л. Драндров // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – №7 (113). – С. 132-137.

136. Новак, М.А. Формирование социальной успешности подростка / М.А. Новак // Вестник Оренбургского государственного университета: Общая педагогика, история педагогики и образования. – 2019. – №3 (221). – С. 58-64.

137. Новиков, А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А.Новиков. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.

138. Обухов, И.В. О моделях межличностного взаимодействия в условиях инклюзивного образования / И.В. Обухов // Педагогическое образование: вызовы XXI века. – Самара: СГСПУ, 2018. – С. 265-268.

139. Панкратова, И.А. Особенности взаимосвязи коммуникативных способностей и мотивации достижения у подростков / И.А. Панкратова // Мир науки. – 2017. – №5 (5). – С. 55-61.

140. Пикулёва, О. А. Социальная психология самопрезентации личности: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.05 / Пикулёва Оксана Анатольевна. – Санкт-Петербург, 2014. – 45 с.

141. Пономарева, А.В. Развитие социальной успешности молодежи в социально-культурной деятельности студенческого педагогического отряда: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Пономарева Анна Викторовна. – Челябинск, 2010. – 207 с.

142. Прангишвили, А.С. Установка и деятельность / А.С. Прангишвили // Вопросы психологии. – 1972. – №1. – С. 3-11.

143. Прохорова, О.Г. Формирование социальной успешности детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей средствами дополнитель-

ного образования / О.Г. Прохорова, И.А. Акопянц, В.П. Тигров // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23. – №176. – С. 20-28.

144. Психологический словарь / под. ред. М.Ю. Кондратьева. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.

145. Пыстогова, Н.А. Изучаем ценностные ориентации: методические рекомендации для педагогов образовательных учреждений и студентов педагогических ВУЗов / Н.А. Пыстогова. – СПб.: ГБОУ Гимназия № 227, 2018. – 55 с.

146. Пятунина, В.М. Рефлексивно-деятельностная модель формирования социальной успешности личности / В.М. Пятунина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 2. – С.13-16.

147. Рапацкий, Б.И. Рефлексия как один из механизмов развития личности подростков / Б.И. Рапацкий // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – №1 (37). – С. 149-153.

148. Рассудова, Л.А. Психологическая подготовка детей с ОВЗ к трудовой деятельности / Л.А. Рассудова // Психология и педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации. – Омск: Наука и просвещение, 2016. – С.34-36.

149. Резникова, Е.В. Формирование коммуникативной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством тьюторского сопровождения / Е.В. Резникова, У.В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – №3. – С. 160-174.

150. Романова, Г.А. Развивающая среда организаций дополнительного образования в профессиональной ориентации подростков с ОВЗ / Г.А. Романова, И.В. Штанько // Проблемы современного образования. – 2020. – № 66(3). – С. 245-248.

151. Ростомашвили, И.Е. Модель психологического тренинга партнерского общения в условиях инклюзивного образования / И.Е. Ростомашвили,

Т.А. Колосова // Психология обучения. – М.: Издательство АЭО, 2015. – № 4. – С. 106-113.

152. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.

153. Самохвалова, А.Г. Специфика затрудненного общения детей с ограниченными возможностями здоровья / А.Г. Самохвалова // Клиническая и специальная психология. – 2015. – № 2(4). – С. 39-53.

154. Сахарчук, Е.И. Воспитывающая среда: критерии качества / Е.И. Сахарчук // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 10(133). – С. 14-17.

155. Сахаутдинова, С.В. Социальная активность подростков с интеллектуальными нарушениями: особенности, уровни и условия формирования / С.В. Сахаутдинова. [Электронный ресурс]. Режим доступа. – URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016028417>

156. Седых, Н.В. Развитие межличностных отношений младших школьников как одно из направлений социально-коммуникативного развития в условиях инклюзивного образования / Н.В. Седых // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях. – Курск: Из-во ЗАО «Университетская книга», 2018. – С. 129-133.

157. Семенова, Н.Л. Вопросы организации проектной деятельности в начальной школе / Н.Л. Семенова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 11. – С. 209-211.

158. Скорodelова, А.Р. Взаимодействие подростков с ОВЗ со сверстниками / А.Р. Скорodelова, Н.Ю. Максимова // Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики. – Уфа: ООО «Аэтерна». – 2016. – С. 88-91.

159. Слaстенин, В.А. Педагогика / В. А. Слaстенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.

160. Слюсарева, А.Э. Самопрезентация подростков в социальных сетях / А.Э. Слюсарева // Интерактивная наука. – 2019. – №12 (46). – С. 23-25.

161. Согомонов, А.Ю. Генеалогия успеха и неудач / А.Ю. Согомонов // Серия: Библиотека Центра социологического образования. – М.: Солтэкс, 2005. – 384 с.
162. Соколова, Н.А. Педагогика дополнительного образования детей / Н.А. Соколова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 224 с.
163. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. – М.: Издательство политической литературы, 1992. – 543 с.
164. Социологический словарь / Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев. – М.: Норма, 2014. – 606 с.
165. Старцева, Е.Е. Формирование познавательного интереса учащихся в процессе обучения декоративно-прикладному искусству: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Старцева Елена Евгеньевна. – Москва, 2006. – 15 с.
166. Степин, В.С. Модель. Гуманитарная энциклопедия / В.С. Степин, А.А. Ивин, Ф.И. Голдберг // Центр гуманитарных технологий [Электронный ресурс]. Режим доступа. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7024> (последняя редакция: 18.01.2021).
167. Тихонов, Е.В. Взаимосвязь направлений дополнительного образования через техническое творчество / Е.В. Тихонов // Педагогическое искусство. – 2019. – №1. – С. 133-138.
168. Ткачева, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 149 с.
169. Толбатова, Е.В. Особенности мотивации учебной деятельности детей с ОВЗ / Е.В. Толбатова, Ж.П. Артемова, А.В. Даньшина // Образование и наука в современных реалиях. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2019. – С. 134-137.
170. Толмачева, Н.Н. Мотивация учебной деятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Толмачева // Год: Региональное образование: Современные тенденции. – 2017. – №3(33). – С. 82-84.

171. Торхова, А.В. Педагогическая поддержка саморазвития учащихся / А. В. Торхова, И. А. Царик. – Минск: НИО, 2016. – 216 с.

172. Трубникова, Г.В. Социальная успешность детей – органичное вхождение в социальное окружение и участие в жизни общества / Н.Н. Толмачева. [Электронный ресурс]. Режим доступа. – URL: <http://okha7.ru/storage/app/uploads/public/568/cd3/d21/568cd3d216542685260493.pdf>.

173. Тугушева, А.Р. Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Тугушева Альфия Равиловна. – Самара, 2007. – 24 с.

174. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» № 204 от 07.05.2018 г.

175. Умаев, А.У. Сущность и структура проектных умений учащихся / А.У. Умаев, М.В. Гамзаева, А.П. Салахбеков // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – С. 384-387.

176. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – М.: Альта-принт, 2008. – 793 с.

177. Ушева Т.Ф. Формирование рефлексивных умений школьников / Т.Ф. Ушева // Школьные технологии. – 2012. – №2. – С. 121-125.

178. Ушинский. К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. Избранные сочинения / К.Д. Ушинский. – М.: Юрайт, 2019. – 354 с.

179. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция).

180. Хатина, А.В. Социально-педагогические возможности художественно-культурных практик в инклюзивном образовании / А.В. Хатина, П.С. Сомова // Воспитание в контексте социализации: современные вызовы и практики. – Воронеж: Изд. «Научная книга», 2019. – С. 457-462.

181. Хижняк, Л.В. Педагогическая поддержка развития смысловой сферы личности старшеклассника в процессе профессионального самоопре-

деления / Л.В. Хижняк // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 202-206.

182. Хороших, В.В. Факторы вариативности виртуальной самопрезентации подростков / В.В. Хороших, Е.Б. Чарыкова // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. – 2017. – Т.19. – С. 103-112.

183. Худотеплова, Е.Н. Педагогические условия формирования учебной успешности младшего подростка во внеурочной деятельности: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01 / Худотеплова Елена Николаевна. – Оренбург, 2015. – 208 с.

184. Цыренов, В.Ц. Социализация и инкультурация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Цыренов Владимир Цыбикжапович. – М., 2015. – 440 с.

185. Чайкина, Ж.В. и др. Тематический портфолио как средство оценивания учебных достижений и организации самостоятельной работы обучающихся на уроках технологии / Ж.В. Чайкина, Д.С. Авдонина, Ю.В. Бочкарева, О.А. Лукина // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т.5. – № 5.

186. Чернова, Е.А. Характеристика структуры социальной успешности подростков с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Чернова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2022. – Т. 21. – № 1. – С. 17-26.

187. Швачко, Е.В. Средовой подход в методологии педагогического исследования: содержательный и функциональный аспекты / Е.В. Швачко, Т.А. Калугина // Педагогическая наука и практика. – 2017. – №3(17). – С. 21-25.

188. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Москва: Прогресс, 1969. – 534 с.

189. Ширяев, Е.А. Педагогические средства формирования успешности школьников в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ширяев Евгений Андреевич. – Самара, 2018. – 24 с.

190. Щеглов, А.П. Философские аспекты феномена «здоровья» / А.П. Щеглов // Развитие личности. – 2017. – №2. – С. 70-94.
191. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа культурной политики, 1995. – 759 с.
192. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
193. Югова, О.В. Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / О.В. Югова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – №2 (77). – С. 195-202.
194. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. Методические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
195. Якиманская, И.С. Педагогическая поддержка глазами психолога / И.С. Якиманская // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М.: УВЦ «Инноватор», 1996. – С. 37-40.
196. Яремчук, М.В. Использование средового подхода в работе с детьми с РАС / М.В. Яремчук // Аутизм и нарушения развития. – 2019. – Т.17. – № 4. – С. 12-20.
197. Ярская-Смирнова, Е.Р. Социальная работа с инвалидами / Е.Р. Ярская-Смирнова, Э.К. Наберушкина. – СПб.: Изд-во «Питер», 2004. – 316 с.
198. Ясвин, В.А. Педагогический мажор дополнительного образования. Системная модернизация и инновационное проектирование / В.А. Ясвин. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – 213 с.
199. Яфарова, С.Ш. Состояние здоровья и проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья / С.Ш. Яфарова, З.М. Аминова, С.Я. Волгина // Вопросы современной педиатрии. – 2007. – Т. 6. – №5. – С. 15- 20.
200. Collins, R. The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change / Randall Collins/ Harvard University Press. – 1998. – p. 1098.

201. Davis, E. Experiences of Elementary School Counselors and Students in Using Reality / Eric Davis, Sondra Smith-Adcock, Lindsey Towns // Art Therapy to Address Chronic Conditions. – 2018. Vol. 22(1). – P. 1-11a.

202. Droessiger, G. Factors for Increasing Motivation to Theory Class Attendance among Students of Technology Studies / Gražina Droessiger, Sonata Vdovinskiene / Integration of Education. – 2020. – Vol. 24. – № 1. – P. 50-61.

203. Gazi, F. Azad, Steven C. Marcus, Susan M. Sheridan, David S. Mandell, Partners in School: An Innovative Parent-Teacher Consultation Model for Children with Autism Spectrum Disorder / F. Azad Gazi, C. Marcus Steven, M. Sheridan Susan, S. Mandell David // Educ Psychol Consult. – 2018. – № 28(4). – P. 460-486.

204. Glasser, W. M. D. Schools Without Failure / William Glasser M.D. – New York : Harper & Row, 1975. – p. 235.

205. Gross, K. M. Inclusive Approaches to Art Education. The International Encyclopedia of Art and Design Education / Kelly M. Gross // Chapter Inclusive Approaches to Art Education. – 2019. – January 1-8.

206. Haywood J. R. Art as Therapy / James Haywood Rolling // Art Education. – 2017. – Vol. 70(5). – P. 4-5. [Electronic resource]. URL: [https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00043125.2017.1335521?src=getfr&\(date of treatment: 29.11.2020\)](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00043125.2017.1335521?src=getfr&(date%20of%20treatment%3A29.11.2020)).

207. Jafari, S. Predicting Students' Academic Achievement Based on the Classroom Climate, Mediating Role of Teacher-Student Interaction and Academic Motivation / S. Jafari, A. Asgari // Integration of education. – Vol. 24. № 1. – 2020. – P. 63-74.

208. Kincher, J. Psychology for Kids Vol. 1: 40 Fun Tests That Help You Learn About Yourself / Jonni Kincher. – Free Spirit Publishing. – 2008. – P.144.

209. Lee, S.-J. Development of a self-presentation tactics scale / Suk-Jae Lee, Brian M Quigley, Mitchell S Nesler // Personality and Individual Differences. – 1999. – Vol. 26(4). – P. 701-722.

210. Maslow, A. Motivation and Personality (2nd ed.) / Abraham H. Maslow. – N.Y.: Harper & Row, 1970. – P. 394. [Electronic resource]. URL: <https://holybooks.com/wp-content/uploads/Motivation-and-Personality-Maslow.pdf> (date of treatment: 29.11.2020).

211. Parslow, E. Coaching and Mentoring: practical methods to improve learning / Eric Parslow, Monika Wray. Kogan Page. – СПб.: Питер, 2003. – 204 с.

212. Richards, M. Community-based art research for People with Learning Disabilities: Challenging Misconceptions about learning disabilities / Michael Richards, Rebecca Lawthom, Katherine Runswick-Cole // Disability and Society. – 2018. – Vol. 34 (2). – P. 204-227.

213. Sher, B. A. How to Get What You Really Want / Barbara Sher, Annie Gottlieb. – Copyright, 1979. – p. 242.

214. Tomasello, M. Origins of human communication Cambridge / M. Tomasello. Mass.; London : MIT press, cop. 2010. - p. 246. [Electronic resource]. — URL: https://www.researchgate.net/publication/228006739_Origins_of_Human_Communication_-_by_Michael_Tomasello (date of treatment: 29.11.2020).

ФРАГМЕНТ ПРОГРАММЫ

АДАптиРОВАННАЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ

ОБЩЕРАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА «УСПЕХИ ТВОРЧЕСТВА»

для обучения подростков с ОВЗ (базовый уровень)

Пояснительная записка

Актуальность программы Успешность человека в современном мире определяется способностью организовать свою жизнь: определять перспективу действий, находить и привлекать необходимые ресурсы/контакты, составлять план действий, организовывать взаимодействие с окружающими, оценивать результат и презентовать его в социуме. Подростковый возраст является самым благодатным периодом для формирования социальной успешности, сочетающим в себе учение, социально-значимую деятельность и общение.

Основная деятельность программы направлена на личностное развитие подростков с ОВЗ и вовлечение их в коммуникацию и проектную деятельность через формирование трудовых навыков.

Программа составлена с учетом требований: № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г, Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2030г., Стратегии развития образования детей с особыми образовательными потребностями до 2030 года; Приказа Министерства просвещения РФ от 27 июля 2022 г. N 629 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам», требований СанПиН 2.4.4.3172-14, методических рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-педагогической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, с учетом их образовательных потребностей (Письмо Министерства образования и науки РФ от 29.03.2016 № ВК-641/09).

Программа реализуется в рамках **социально-гуманитарной направленности**.

Цель программы: создание условий для личного развития подростков с ОВЗ и формирования социальной успешности на занятиях прикладными видами деятельности.

Задачи программы:*Образовательные (предметные)*

- формирование представления о социальной успешности, успехе, проектной деятельности, здоровом образе жизни, правилах, нормах и культуре поведения;
- обучение проектной деятельности через освоение техник прикладных видов деятельности;
- формирование проектных умений, умений социального межличностного взаимодействия;
- овладение практическими умениями и навыками прикладных видов деятельности;

Метапредметные (развивающие):

- развитие творческих способностей, активности личности;
- формирование коммуникативных умений;
- формирование ценностей совместной творческой деятельности;

Личностные (воспитательные):

- воспитание культуры поведения и взаимоотношений в коллективе;
- воспитание уверенности в себе
- развитие познавательного интереса и мотивации к труду;

Отличительная особенность программы заключается в использовании личностно-деятельного подхода, системного, средового, инклюзивного и интегрированного подхода

при реализации программы. Программа предусматривает модульность и структурированность, что обеспечивает постепенное всестороннее овладение деятельностью при формировании социальной успешности подростков с ОВЗ.

Первый модуль программы ориентирован на получение знаний в области успешности и формирование мотивации на успех. Особое внимание уделяется мотивации и установке на успех, изучению личностных качеств, возможностей, способствующих выявлению сложностей и затруднений, препятствующих этому, знакомство с историями успеха у людей с ОВЗ и инвалидностью. Второй модуль ориентирован на получение практических умений и навыков прикладных видов деятельности. Третий модуль предполагает систематизацию полученных знаний, умений и направлен на получение умений и навыков проектной деятельности.

Включение в деятельность с целью формирования социальной успешности обусловлено следующими причинами:

1. Уникальное средство воспитания подрастающего поколения;
2. Формирование творческих способностей, мотивации и ценностных ориентаций;
2. Оздоровляюще-развивающий потенциал средств и методов обучения и воспитания способствует формированию социальной успешности;
3. Творчество побуждает к развитию коммуникативных умений и умений межличностного взаимодействия.
4. Воздействие на когнитивную и эмоционально-волевую сферу способствует развитию и самосовершенствованию, творческому самовыражению;
5. Создание ситуаций успеха способствует успешной адаптации и презентации достижений.

При реализации программы педагогом используются этапы формирования успешности подростков с ОВЗ:

1. Ценностно-мотивационный (мотивация к труду и ценность совместной деятельности, познавательный интерес к прикладным видам деятельности);
2. Когнитивно-деятельностный (владение теоретическими знаниями в области успешности, практические умения прикладных видов деятельности, умения социального межличностного взаимодействия);
3. Личностно-творческий (коммуникативные умения, участие в проектной деятельности, самопрезентация и рефлексия).

Разработанная программа предназначена для подростков с ОВЗ, в зависимости от категории ОВЗ, допускается вариация тем, углубленное изучение одних и базовое знакомство с другими.

Педагогическая целесообразность программы заключается в бинарном сочетании обучения и самообучения в проектной деятельности, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития личности при овладении прикладными видами деятельности. Немаловажной особенностью программы является активное включение родителей в воспитательное сообщество, привлечение в качестве экспертов и помощников. В зависимости от особенностей подростков с ОВЗ и их потребностей педагог дополнительного образования может сам корректировать количество времени, отведенное на изучение каждой темы.

Объем и срок освоения программы варьируется по годам обучения в соответствии с содержанием. На первом году обучения в первом модуле подростки с ОВЗ знакомятся с понятиями успешность и социальная успешность подросткового возраста, мотивация и установка, личностные качества, необходимые для достижения успеха. Цикл этих занятий позволяет погрузиться в социальные практики познания окружающего мира, выявить закономерности между мотивацией личности и ценностями, выявить реальные возможности, определяющие человека как успешного, сформулировать те качества, которые присущи социально успешному подростку. Второй модуль предполагает получение практических умений и навыков прикладных видов деятельности в сочетании с различными видами материалов: бумагой, тканью, пластилином, глиной, шерстью, кожей. Третий модуль

направлен на получение знаний, практических умений и навыков проектной деятельности, развитие познавательного интереса к прикладной и исследовательской деятельности путем создания и реализации творческих проектов. На втором году обучения в первом модуле подростки с ОВЗ расширяют знания, совершенствуя личностную сферу, изучая такие темы, как социальное здоровье личности, личностные качества: лидерство, ораторские умения, целеустремленность, творческая самореализация - залог успешности личности, совершенствуют практики роста социальной успешности: культура успеха, тренинги уверенности и самопрезентации, осваивают самоуправление и социальные роли, подготавливаясь к профессиональному самоопределению. Второй модуль предполагает получение и совершенствование практических умений, навыков с использованием прикладных видов деятельности. Третий модуль направлен на закрепление полученных знаний и практических умений проектной деятельности.

Продолжительность занятий 4 часа в неделю по 40 мин, общее количество 144 ч в год. Занятия сочетают коллективную, индивидуальную, парную деятельность с очной, очно-заочной, дистанционной формой работы. Наполняемость группы 12 человек, состав неизменный. Набор осуществляется по желанию подростков и заявлению законных представителей на договорной основе. Допускается пребывание в группе разновозрастных детей, подростков с нормой развития и ограничениями. При планировании деятельности учитываются индивидуальные особенности, уровень практических умений. На занятиях предусмотрена уровневая дифференциация, помогающая самостоятельно оценить свои силы и возможности, выбрав соответствующий уровень. На начальном уровне предлагается выполнить задание под непосредственным контролем педагога, на среднем уровне – задание выполняется самостоятельно, с незначительным контролем со стороны педагога, на продвинутом уровне - самостоятельное выполнение, с творческой «изюминкой».

Очная форма предполагает проведение занятий в аудитории, под руководством педагога, подростки с ОВЗ обеспечены в соответствии с их образовательными потребностями (компьютеры, подключенными к сети Интернет, электронные учебные материалы, индивидуальное оборудование и т.д.). Роль педагога - организация взаимодействия с обязательной фиксацией результатов, анализа, оценки деятельности.

В дистанционной форме процесс обучения удаленно происходит удаленно, через сеть Интернет в режиме реального времени (видеоконференцсвязь), или в режиме отложенного времени (видеоуроки, образовательный контент). Место нахождения участников свободное, предоставляется возможность проходить обучение, не покидая места жительства или совмещая с реабилитацией. Дистанционная форма учитывает особенности и потребности каждого участника образовательного процесса.

Очно-заочная форма позволяет сочетать элементы очных занятий с элементами дистанционного обучения.

По окончании освоения программы подростки с ОВЗ достигнут определенного уровня в личностных, предметных, метапредметных результатах и овладеют определенной теоретической и практической компетентностью:

- сформируют представления о социальной успешности, успехе, проектной деятельности, формирование представления о социальной успешности, успехе, проектной деятельности, здоровом образе жизни, правилах, нормах и культуре поведения;
 - познакомятся с проектной деятельностью и техниками прикладных видов деятельности;
 - сформируют проектные умения, умения социального межличностного взаимодействия;
 - овладеют практическими умениями и навыками прикладных видов деятельности;
- Метапредметные (развивающие):
- сформируют творческие способности и коммуникативные умения;
 - осознают ценности совместной творческой деятельности;
- Личностные (воспитательные):
- сформируют культуру поведения и взаимоотношения в коллективе;
 - сформируют уверенность в себе;
 - сформируют познавательный интерес и мотивацию к труду;

Разнообразные формы занятий (игры, проектная деятельность, коллективно-творческие дела, квизы, квесты, выставки, встречи, ситуации успеха и др.) помогают раскрыться, поверить в себя и свои силы, сделать открытия. Особое внимание при реализации программы уделяется **активным методам обучения**: методу проектов, анализу конкретных ситуаций и кейс-технологиям, игровым методам обучения, мастер-классам, квестам, коллективным творческим делам.

Формами аттестации для определения результативности являются: фестиваль, проект, творческая работа, выставка, рейтинг достижений и портфолио работ, отражающие степень освоения программы.

Отслеживание и оценивание результатов воспитания обучения и развития проводится: методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса; опросник В.В. Курунова для определения диагностики готовности участников совместной деятельности, адаптированная анкета «Познавательные интересы школьника» В.С. Юркевич, авторские тесты, кейс-задания, карта педагогического наблюдения, исследование самооценки и ручной умелости, тест уровня сотрудничества в детском коллективе и готовности к творческой самореализации Д.Б. Эльконина; тест определения индекса групповой сплоченности Сишора, диагностика коммуникативного контроля М. Шнайдера, шкала измерения тактик самопрезентации С.Ж. Ли, Б. Куигли.

Входная диагностика проводится с целью определения первичных знаний, умений, текущая помогает оценить, справляется ли подросток с ОВЗ с освоением программы. Промежуточная диагностика отражает переход на уровни освоения программ, итоговая - фиксирует результат обучения, согласно цели. Формы отслеживания и фиксации детских результатов и достижений происходит через создание портфолио обучающихся, грамоты, дипломы, сертификаты, аналитические справки, фото/видео презентации, видео. На материалах наблюдений осуществляется корректировка воспитательной деятельности и определяется перспектива действий.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН 1 ГОДА ОБУЧЕНИЯ

№ П/П	Название модуля	всего	теория	практика	Форма аттестации	Форма организации занятия
1	Комплектование группы. Вводное занятие. Введение в программу	4	1	3	Карта педагогического наблюдения Дневник наблюдений	Беседа с элементами игры совместно с родителями
2	Формула социальной успешности. Ступени успеха	38	2	36	Портфель достижений	Коворкинг
3	Красочные фантазии	70	4	66	Портфолио работ	интеллектуально-развивающая игра, викторина, творческая мастерская, практическое занятие, эксперимент, квест, мастер-класс, аукцион, путешествие, виртуальная галерея, соревнования, кейс-стади, творческие дела, интегрированное занятие, открыто занятие,

4	Школа Арт-проекта	28	4	24	Защита и презентация проектов	Работа над проектом
5	Обобщающее занятие. Выставка «Сказочная палитра»	4	-	4	Презентации, выставки	открытое занятие
	Итого:	144	11	133		

СОДЕРЖАНИЕ 1 ГОДА ОБУЧЕНИЯ

1. Комплектование группы. Вводное занятие. Введение в программу.

Совместное занятие на знакомство, игры «кто Я», «мотальщики», «расскажи мне о себе», входная диагностика, анкетирование, тестирование для родителей.

2. Формула социальной успешности. Данный модуль дает представление об успешности, качествах личности. Мотивация и установка на успех. Общество и личность. Коллектив. Слагаемые успеха. Определение реальных возможностей и возможностей успешности. Слагаемые успеха. Комплексы и неуверенность. Иерархия проблем, препятствующих достижению социальной успешности. Нормы и правила поведения в обществе. Истории успеха. Здоровье - базовая ценность социальной успешности.

Практическая работа: фотоколлаж, портрет успешного человека, рекламные афиши, встречи с интересными людьми, ток-шоу, пресс-конференции, флешмоб, эстафета мнений, тренинги.

3. Красочные фантазии. Данный раздел подразумевает детальное знакомство с техниками нетрадиционного рисования: пластилинографией, шерстяной акварелью, скетчингом, батиком, арт-порте, художественной обработкой кожи, бисероплетением.

Практическая работа: изготовление картин, панно, поделок, открыток, закладок, значков, брелоков, коллажей, бантиков, шарфов, заколок, брошей.

4. Школа Арт-проекта данный раздел направлен на развитие познавательного интереса к самостоятельной исследовательской деятельности путем создания и реализации проектов.

Проект. Виды проекта Тема проекта и ее обоснование Виды проектов. Этапы реализации проекта (шаги). Что такое тема проекта. Как правильно выбрать тему социального проекта. Обоснование выбранной темы. Проблемы при выборе темы.

Знакомство с понятием формулировка. Актуальность темы проекта. Поиск актуальных проблем, для написания проекта. Дефиниция: гипотеза, предмет, объект исследования.

Как собирать материал. Методы исследования выбранной проблемы. Как правильно собрать материалы для написания социального проекта. Помощники, которые помогут правильно выбрать нужную информацию из большого потока. Подбор методов для определенных проектов.

Этапы работы над проектом. Методы исследования..

«Проблема». Решение проблемы. Решение поставленных проблем в проектировании и гипотеза исследования.

Цель и задачи проекта Цели социального проекта. Как правильно написать цель и задачи к социальному проекту.

Сбор нужной информации для проекта. Обработка собранной информации. Умение договариваться и приходить к общей цели. Умение общаться.

Интервью. Анкетирование. Интервью, анкетирование для чего они нужны в социальном проекте.

Обработка результатов социологического опроса. Обработка результатов. Составление отчета

Продукт проекта. Макет. Составление макета. Творческое представление проекта.

Выступление перед аудиторией. Творческое представление. Публичные выступления. Ораторское искусство.

Подготовка ответов на предполагаемые вопросы «зала» по теме проекта. Подготовка ответов к основным вопросам по проектам. Умение услышать вопрос в стрессовой ситуации и дать на него более развернутый ответ.

Подготовка к презентации. Защита проекта. Творческое оформление проекта.

Самоанализ работы над проектом. Рефлексия. Анализ работы, самоанализ. Оценка результатов.

Практическая работа: примерная тематика проектов «Хобби и увлечения», «Мое здоровье - мое богатство», «Глаза войны», «В стране дорожных знаков».

5. Обобщающее занятие. Подведение итогов 1 года обучения по программе. Совместное открытое занятие для родителей с демонстрацией достижений за учебный период. Проведение тестовых заданий, анкетирование подростков с ОВЗ и родителей. **Выставка «Сказочная палитра»** составление и оформление персональных и коллективных выставок учащихся, в том числе подростков с ОВЗ.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН 2 ГОДА ОБУЧЕНИЯ

№ П/П	Название модулей	Всего	теория	практика	Форма аттестации	Форма организации занятия
1	Вводное занятие.	4	1	3	Карта педагогического наблюдения Дневник наблюдений	Беседа с элементами игры совместно с родителями
2	Практика роста социальной успешности	30	2	28	Портфель достижений	Коворкинг
3	Волшебный мир творчества	70	4	66	Портфолио работ	интеллектуально-развивающая игра, викторина, творческая мастерская, практическое занятие, эксперимент, квест, мастер-класс, аукцион, путешествие, виртуальная галерея, соревнования, кейс-стади, творческие дела, интегрированное занятие, открытое занятие,
4	Школа Арт-проекта	36	4	32	Защита и презентация проектов	Работа над проектом
5	Обобщающее занятие. Выставка «Ступени творчества»	4	-	4	Презентации, выставки	открытое занятие
	Итого:	144	11	133		

СОДЕРЖАНИЕ 2 ГОДА ОБУЧЕНИЯ

1. Вводное занятие. Материалы и инструменты. Знакомство с техниками декоративно-прикладного творчества, презентация работ и видов декоративно-прикладного творчества. Инструменты, приспособления, материалы необходимые для работы. Техника безопасности при работе, основные приемы работы, цвета.

Практическая работа: игры, эксперименты, квиз, решение кейса.

2. Практики роста социальной успешности. Понятие социальная успешность подростков. Правила и нормы поведения в коллективе, коммуникация в социуме. Качества: личности: лидерство, ораторские умения, целеустремленность, залог успешности личности. Творческая самореализация - основа развития социальной успешности личности. Культура успеха. Самоуправление и социальные роли. Технология уверенности и самопрезентации. Творческая самореализация - основа развития социальной успешности личности.

3. Волшебный мир творчества Данный раздел подразумевает знакомство и изучение техник декоративно-прикладного творчества, связанные с бумагой, шерстью, пластиком: Айрис-фолдинг, «Аппликация», «Аппликация» 3D, «Коллаж», «Скрапбукинг», «Квиллинг», «Гофротрубочки», Декупаж, «Папье-маше». Керамическая флористика, «Витраж», Ватная игрушка, «Пирография, пиротипия, резьба по дереву».

Практическая работа: творческие работы «Закладки для книг», «Подарочные открытки», «Подарочные коробочки», предметы интерьера, посуда и аксессуары для дома.

4. Школа Арт-проекта данный раздел направлен на совершенствование познавательного интереса к проектной деятельности.

Практическая работа: примерная тематика проектов «Акция Памяти», «Время быть здоровым», «Ковроткачество», «Мыловарение»

5. Обобщающее занятие. Подведение итогов обучения по программе. Совместное открытое занятие для родителей с демонстрацией достижений за учебный период. Проведение тестовых заданий, анкетирование подростков с ОВЗ и родителей. Выставка «Ступени творчества» составление и оформление персональных выставок подростков, в том числе с ОВЗ.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПО ПРОГРАММЕ

Условия реализации программы	Материально-техническое обеспечение	Методы обучения	Форма организации	Педагогические технологии	Дидактические и методические материалы
Соблюдение нормативно-правовой базы, локальных актов и приказов учреждения. Программно-методическое обеспечение ориентировано на возможность и доступность электронных об-	освещенное, проветриваемое, оборудованное помещением / учебный кабинет с мебелью соответствующий тре-	- словесные; - наглядные; - практические; Методы, по уровню деятельности: -объяснительно-иллюстративный; - репродуктивный; -частично-поисковый; -проблемный или исследова-	Форма организации образовательного процесса: индивидуальная, групповая. Формы аттестации: результаты проектной деятельности, анализ порт-	Личностно-ориентированные технологии; Технология развивающего обучения; Здоровьесберегающие технологии; реализуются на Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ); Технология дистанционного обу-	наглядные методические пособия по темам; динамические таблицы раздаточный дидактический материал: опорные схемы, модели,

<p>разователь-ных контен-тов, сборни-кам мульти-медийных презентаций, дидактиче-ским разра-боткам по программе. Сетевое взаимодей-ствие орга-низовано с учреждения-ми: комис-сией ПМПК, Домодедов-ским цен-тром реабилитаци-ции лиц с ограничен-ными воз-можностями «Надежда», Домодедов-ским соци-ально-реабилита-ционным центром «Семья», краеведче-ским музеем, центром опе-ки и попечи-тельства..</p>	<p>бовани-ям САН-Пин. ТСО, (обу-чающие планше-ты, ин-терак-тивная доска, компью-тер, тех-нические средства воспро-изводства звука), учебные пособия, таблицы, объясни-тельно-иллюст-ратив-ный ма-териал, учебные видеоматериалы соответ-ствующие дей-ствующим санитар-ным и противопо-жар-ным нормам.</p>	<p>тельский.. Методы воспи-тания (по В. И. Волынкину): Основные мето-ды: методы формирования сознания (убежде-ние, внуше-ние, метод про-блемных ситуа-ций) и методы формирования поведения (ин-структаж, уп-ражнение, метод примера). вспомо-гательные ме-тоды: методы педагогического стимулирования (соревнование, поощрение) и методы педаго-гической кор-рекции (коррек-ция страхов, ме-тод игнорирова-ния, коррекция застенчивости, самокоррекции, метод коррекции через труд).</p>	<p>фолио, карта на-блюдений, тестовые задания, выставки, контроль-ные срезы. Кадровое обеспе-чение преду-сматривает наличие у педагоги-ческого образова-ния, кур-сов повы-шения ква-лифика-ции, отра-жающие особен-сти работы с детьми с ОВЗ, опыт педагоги-ческой деятельно-сти 1 год.</p>	<p>чения; Технология раз-ноуровневого обучения; Коммуникатив-ная технология; Технология собы-тийности; Кейс технологии; Технология эври-стического обуче-ния; Технология про-блемно-модульного обу-чения.</p>	<p>перфокар-ты, обу-чающие наборы, видеоматериалы и видеоуро-ки; интернет-ресурсы; подборка diagnosti-ческого инстру-ментария (кроссвор-ды, викто-рины, во-просники, анкеты, тесты, комплекс творческих заданий и т.д.); м\медийны е презентаци-и по темам: видеоро-лики, памятки, ста-тьи для родителей</p>
---	---	--	---	---	--