

кономерную смену аморфной отрицательной, аморфной, фрагментарной, ситуативной и целостной стадий, обусловлена динамикой духовного развития подростка. В связи с антиномичностью его духовного мира впервые выделена и обоснована стадия духовного воспитания подростка, отражающая вектор его развития в сторону «темной» негативной духовности и характеризующаяся интенцией подростка к антиценностям.

Представленная структурная модель духовного воспитания может послужить основанием для разработки целостной системы педагогических средств, наиболее результативных в подростковом возрасте. Данная модель также определяет логику деятельности педагога по применению соответствующих средств духовного воспитания. Построение содержательной и процессуальной моделей духовного воспитания подростка в рамках целостного и герменевтического подходов позволило нам рассмотреть исследуемый феномен целостно во всех его проявлениях в бытии человека.

Литература

1. Бoryтко Н.М. Гуманитарно-целостный подход в педагогике // Современные тенденции развития педагогики как гуманитарной педагогической дисциплины: материалы Всероссийской методологической конференции-семинара / гл. ред. В.В. Краевский. Краснодар, 2009. С. 154 – 160.
2. Власова Т.И. Духовно ориентированное воспитание школьников : учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д., 2010.
3. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984.
4. Лихачев Б.Т. Философия воспитания : спец. курс. М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2010.
5. Соловцова И. А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике: методология, теория, технологии : монография / науч. ред. Н.М. Бoryтко. Волгоград : Перемена, 2006.

Spiritual education of a teenager: substantial and procedural aspects

There are suggested the structural and procedural models of spiritual education, taking into account the peculiarities of a teenager's spiritual life. The holistic approach in the humanitarian aspect is shown as the methodological prism of the research.

Key words: *spiritual education, juvenile age, humanitarian pedagogical paradigm, holistic approach.*

Л.Т. ОЛЕЙНИКОВА
(Волгоград)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Рассмотрены вопросы социализации старших подростков с нарушениями слуха. Выявлены затруднения личностного и социально-психологического характера. Как условие успешной социализации представлена организация социального взаимодействия детей с нарушениями слуха со слышащими сверстниками.

Ключевые слова: *подростки с ограниченными возможностями здоровья, социализация, нарушение слуха, социальная депривация, специальное (коррекционное) общеобразовательное учреждение.*

Содействие успешной социализации старших подростков с нарушениями слуха является одной из важнейших задач учебно-воспитательного процесса специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Наличие у ребенка сенсорных нарушений вызывает определенные затруднения при вхождении его в общество. В первой половине XX в. Л.С. Выготский высказал мысль о том, что «проблему детской дефективности в психологии и педагогике надо поставить и осмыслить как социальную проблему...» [3, с. 249], и она не утрачивает своей актуальности по сей день.

В современной педагогике и психологии под термином «социализация» понимается «процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. В процессе социализации человек приобретает убеждения, общественно одобряемые нормы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе» [5, с. 168]. «Социализация – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества» [6, с. 27].

Жертвами неблагоприятных условий социализации могут стать не только подростки с ограниченными возможностями здоровья, в частности лица с нарушениями слуха, но и абсолютно здоровые молодые люди. На современном этапе развития гуманитарных наук первые шаги в исследовании проблем социализации лиц с нарушениями слуха на психолого-педагогическом уровне были пред-

приняты Д.Ю. Алексеевских, Т.Г. Богдановой, Н.О. Ярошевич [1; 2; 8].

Научное исследование, проведенное В.С. Собкиным [7], посвящено анализу вопросов социального становления подростка с нарушенным слухом, в частности, связанных с фиксированностью школьников на своем дефекте и механизмами компенсации дефекта. Данное исследование показало, что «...для глухого подростка расширение социальной среды связано с усилением фиксации на своем дефекте, поскольку среда часто оказывается агрессивной к нему именно в связи с его физическим дефектом, и, тем самым, культивирует этот дефект, как дефект социальный. Более того, с возрастом глухие школьники все реже фиксируют позитивное отношение к себе социального окружения» [7, с. 291].

Отечественными исследователями Т.Г. Богдановой, Н.О. Ярошевич справедливо установлено, что «социализация подростков с проблемами слуха чрезвычайно сложна, так как, вступая в социальные взаимоотношения, они более уязвимы с точки зрения успешности в макро- и микросреде» [2, с. 284]. В связи с этим ими был введен и употреблен термин «социальная уязвимость». Было замечено, что «...семья, воспитывающая ребенка с нарушениями слуха, находится в сложнейшей психотравмирующей ситуации и не может выполнять свою основную функцию – осуществление успешной социализации» [8, с. 137].

Согласно Т.А. Добровольской, в условиях сенсорной и социальной депривации, неправильного воспитания и своеобразного отношения окружающих к людям, имеющим сенсорные нарушения, формируется «личность дефицитарного типа». Чаще всего наблюдается замедленное личностное развитие с преобладанием астенических и псевдоаутических черт характера – отгороженность от сверстников, боязнь привлечения внимания к своему недостатку, ранимость, обидчивость, уход в мир фантазий. Такой вариант развития личности является одним из факторов, препятствующих успешной социализации [4, с. 118].

Зарубежный исследователь J. Chien-Min Chaо подчеркивает, что слышащие люди не понимают культуру и язык глухих людей, дискриминируют их под влиянием неправильных представлений о том, что они «ненормальные» и «имеют низкие интеллектуальные способности». Весьма трудно согласиться с тем, что данная проблема отсутствует в нашем обществе. Это, на наш взгляд, происходит оттого, что общество слышащих недостаточно информировано о проблемах и возможностях лиц с

нарушениями слуха. Кроме того, психолог-лингвист Н. Lane обнаружил, что даже научная литература приклеивает ярлыки глухим людям (причем часто отрицательные, такие как «агрессивные», «капризные» и т.п.). Этим ученый стремился доказать существование в психологии глухих опасных (рискованных) стереотипов, которые могут проникнуть в общественное сознание и тем самым способствовать своеобразному отношению слышащих к неслышащим людям.

Итальянский профессор Д. Джитти считает, что все, кто поражен тем или иным недостатком, имеют тенденцию «закрывать» в себе и среде людей, имеющих ту же проблему, полагая, что это – агрессивная реакция на одиночество и равнодушие со стороны общества. Мы считаем, что это является одним из факторов, затрудняющих процесс социализации старших подростков с нарушениями слуха. На основе наблюдений за процессом общения людей с нарушениями слуха со слышащими и бесед с ними нами была выявлена следующая проблема: глухие и слабослышащие часто имеют тенденцию скрывать свой недостаток из-за боязни неадекватной реакции со стороны слышащих (в виде насмешек, непонимания и т.п.). Данное социально-психологическое явление следует рассматривать как одно из проявлений социофобии.

Исследование, проведенное нами (посредством методов опроса, анкетирования, беседы) в старших классах Волгоградской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для глухих и слабослышащих, показало, что процесс вхождения неслышащих в общество слышащих сопровождают следующие трудности личностного и социально-психологического характера:

- неуверенность в своих коммуникативных возможностях;
- боязнь привлечь внимание к своему недостатку (слух и речь);
- боязнь неадекватных реакций (насмешек) со стороны слышащих;
- возникновение у слышащих раздражения по поводу недостатков слуха и речи;
- появление у неслышащих неприятных ощущений в процессе общения со слышащими по той причине, что их могут не понять;
- отрицательное отношение (в виде оскорблений, унижения) со стороны слышащих;
- большинство неслышащих замечают особое отношение к себе со стороны слышащих.

Обращает на себя внимание то, что подавляющее большинство неслышащих выбрали специальную школу для получения образова-

ния. В качестве причин такого выбора они указывали следующие: «психологически комфортно в среде себе подобных», «понимание педагогами, работающими в специальной школе, проблем, связанных с нарушениями слуха», «специальная школа обеспечивает психологическую защиту» и т.п. Образовательные учреждения коррекционного типа обеспечивают «мягкую» социальную адаптацию, что дает возможность детям с ограниченными возможностями здоровья полнее самореализоваться. Однако наиболее остро проблемы социализации таких подростков возникают в период вступления их в самостоятельную жизнь.

Глухие дети чаще, чем слабослышащие, предпочитают общаться с людьми из среды себе подобных. Причины следующие: «среди людей с нарушениями слуха особых проблем в общении не испытываешь», «с трудом входишь в контакт со слышащими». Показатели оценки собственных возможностей общения со слышащими у глухих ниже, чем у слабослышащих. Глухие дети отмечали отсутствие у себя слышащих друзей гораздо чаще, чем слабослышащие. На вопрос: «Что вы считаете необходимым для достижения взаимопонимания между слышащими и неслышащими?» глухие и слабослышащие ответили следующим образом:

- «больше информировать о проблемах и возможностях лиц с нарушениями слуха (через средства массовой информации и др.)» – глухие – 20% и слабослышащие – 27%;

- «представителям гуманитарных профессий и сферы обслуживания желательно знать хотя бы в минимальном объеме дактильную и жестовую речь» – 48 и 36% соответственно;

- «в программу учебных заведений, готовящих специалистов для работы с людьми (психологов, социальных работников, педагогов, юристов, врачей и т.п.), включить специальные курсы по изучению специфики работы и общения с лицами, имеющими нарушения слуха» – 32 и 37% соответственно.

Исследование, проведенное в старших классах специальной (коррекционной) школы для глухих и слабослышащих Волгограда с помощью адаптированного варианта методики Е.Б. Фанталовой «Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов», позволило определить соотношение желаемого и доступного для подростков, т.е. оценить степень их социальной адаптированности. Суть методики заключается в ранжировании 12 ценностей. Испытуемому предлагается выбрать самые важные для него ценности и

определить, какие из них для него легче реализовать в будущем. Полученный рейтинг ценностей слабослышащих подростков старшего возраста выглядит следующим образом: на первых трех местах – счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей, любовь, а на последних – творчество, красота, активная и деятельная жизнь. Рейтинг доступности показал, что на первых местах – счастливая семейная жизнь и любовь, а на последних – творчество, интересная работа и здоровье. Отсюда следует вывод, что слабослышащие подростки отдают предпочтение счастливой семейной жизни и хорошим, верным друзьям. Вполне возможно, что при наличии именно этих ценностей они будут чувствовать себя психологически защищенными. Серьезное беспокойство вызывает то, что такие ценности, как «творчество», «интересная работа» и «здоровье», они считают менее доступными, чем остальные. Это дает основания предполагать у них высокий уровень тревожности, связанной с будущим.

В настоящее время большинство выпускников специальных (коррекционных) общеобразовательных школ для глухих и слабослышащих стремятся получить среднее или высшее профессиональное образование в тех образовательных учреждениях, где имеются специальные группы для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Повышению успешности социализации будет способствовать реализация следующих взаимосвязанных психолого-педагогических условий:

- 1) организация широкого социального взаимодействия детей с нарушениями слуха со слышащими сверстниками (силами образовательных учреждений и семьи);

- 2) создание и расширение поля самореализации личности;

- 3) усиление психолого-педагогической поддержки саморазвития личности у детей и подростков с нарушениями слуха;

- 4) расширение информированности общества о проблемах и возможностях детей с нарушениями слуха.

Литература

1. Алексеевских Д.Ю. Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности. М., 2005.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. М., 2002.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. М., 1990.
4. Добровольская Т.А. Социально-психологические особенности взаимодействия инвалидов и здоровых. М., 1993.

5. Зинченко В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.

6. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 2007.

7. Собкин В.С. Подросток с дефектом слуха: ценности, ориентации, жизненные планы, социальные связи. Эмпирическое исследование. М., 1996.

8. Ярошевич Н.О. Проблемы социализации глухого подростка. М., 2000.

Socialization of senior teenagers with hearing impairment

There are regarded the issues of socialization of senior teenagers with hearing impairment. There are revealed the difficulties of personal, social and psychological character. As a condition of successful socialization there is shown the organization of social collaboration of children with hearing impairment with their peers with good hearing.

Key words: *teenagers with limited health abilities, socialization, hearing impairment, social deprivation, special (correction) general institution.*

З.А. КАРГИНА
(Москва)

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ: РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПОНЯТИИ

Рассматриваются, обобщаются и систематизируются различные подходы к определению «дополнительное образование детей» как важному теоретическому аспекту для формирования научно-методологической базы дополнительного образования как особой образовательной сферы.

Ключевые слова: *дополнительное образование детей, сфера образования, научно-методологические основания, интеграция, системный подход.*

Дополнительное образование детей – одна из самых «молодых» сфер образования, которая начала формироваться в 1992 г. (после принятия Закона РФ «Об образовании»). Поэтому не удивительно, что научно-методологическая

база дополнительного образования детей находится пока лишь в стадии своего становления. Формирование современных научно-методологических оснований дополнительного образования детей необходимо, на наш взгляд, начать с определения его понятия, которое в настоящее время еще не сложилось: практически каждый исследователь, разработчики какого-либо нормативно-правового или методического документа по проблемам данного типа образования предлагают свою формулировку.

Анализ научно-теоретических исследований и современных нормативных документов позволяет выявить несколько различных подходов к формулированию понятия «дополнительное образование детей», которые можно разделить на восемь групп. Не ставя перед собой цель полного обзора предлагаемых формулировок, кратко рассмотрим каждую группу. *Первую группу* составляют представления о дополнительном образовании детей как о самостоятельной образовательной сфере, например, оно рассматривается как особый тип образования (В.В. Абрахова, Г.П. Буданова, Г.И. Гузева, Т.В. Пальчикова, С.Ю. Степанов) [1; 5; 8]; специальная образовательная деятельность различных систем (государственных, общественных, смешанных) (В.А. Горский, А.Я. Журкина) [7]; вариативное образование (А.Г. Асмолов) [2] и т.д.

Положительным аспектом в предлагаемых формулировках может рассматриваться стремление авторов к преодолению «второстепенной» позиции дополнительного образования по отношению к другим типам образования. В то же время, подчеркивая уникальность дополнительного образования детей, авторы данных формулировок упускают значимость его взаимосвязи с другими сферами образования.

Вторую группу составляют представления о дополнительном образовании как части общей системы образования, например, оно рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства [13]; составная часть системы образования и воспитания детей и подростков, специфическая организационная часть системы общего и профессионального образования (обобщение формулировок, представленных в исследованиях В.В. Абраховой, В.П. Голованова, В.А. Горского, А.В. Скачкова, Н.И. Фуниковой, Л.Н. Ходуновой, В.Я. Ясвина, выполненное Е.В. Смоль-