

Научная статья

УДК 376.6

doi: 10.20323/1813-145X-2021-5-122-88-96

Педагогическое сопровождение подростков группы риска в общественном объединении

Елена Николаевна Сухолентцева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева». 302026, г. Орел, ул. Комсомольская, д. 95
suholentseva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5403-2540>

Аннотация. Целью данной статьи является определение специфики педагогического сопровождения подростков группы риска в общественном объединении при реализации маршрутов личностного развития. В рамках статьи автор решает следующие задачи: 1) проанализировать исследования, определяющие особенности семей группы риска, особенности детей группы риска, проблемы стратификации семей группы риска; 2) определить роль общественных объединений в воспитании подростков группы риска; 3) рассмотреть проблему педагогического сопровождения как одну из категорий воспитания; 4) описать авторский подход к проблеме педагогического сопровождения подростков группы риска в общественном объединении при реализации маршрутов личностного развития.

В статье раскрывается проблема воспитания подростков группы риска в современных условиях. Описываются основные факторы, влияющие на личностное и психическое развитие современного ребенка. Определяется роль семьи в личностном развитии подростков группы риска. Описываются проблемы стратификации семей группы риска. Обосновывается актуальность педагогического сопровождения подростков, воспитывающихся в семьях социального риска. С авторской позиции раскрываются дефиниции «сопровождение», «педагогическое сопровождение», «маршрут личностного развития». В статье приводится научное обоснование влияния социальной стратификации семей на личностное развитие подростков группы риска. Проведенный автором опрос среди 150 семей группы риска позволил констатировать, что семьи группы риска имеют низкий личный доход, низкую общественную оценку их трудовой деятельности. В статье раскрывается авторский подход к проблеме педагогического сопровождения подростков группы риска в общественном объединении при реализации маршрутов личностного развития. В основу авторской модели педагогического сопровождения подростков группы риска в общественном объединении легли научно обоснованные концепции Л. В. Байбородовой, А. В. Волохова, М. И. Рожкова, И. И. Фришман и др.

Ключевые слова: стратификация, сопровождение, педагогическое сопровождение, маршрут личностного развития, свобода, социально-субъектная позиция, подростки группы риска, общественные объединения

Для цитирования: Сухолентцева Е. Н. Педагогическое сопровождение подростков группы риска в общественном объединении // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 88-96.
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-5-122-88-96>.

Original article

Pedagogical counseling of adolescents at risk in a public association

Elena N. Sukholentseva

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of technologies of psychological, pedagogical and special education, Oryol state university named after I. S. Turgenev. 302026, Orel, Komsomolskaya st., 95
suholentseva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5403-2540>

Abstract. The purpose of the article is to determine the specifics of pedagogical counseling for adolescents at risk in a public association in the implementation of personal development routes. Within the framework of the article, the author solves the following tasks: 1) to analyze studies that determine the characteristics of families at risk, characteristics of children at risk, problems of stratification of families at risk; 2) determine the role of public associations in the upbringing of adolescents at risk; 3) consider the problem of pedagogical counseling as one of the categories of education; 4) describe the author's approach to the problem of pedagogical counseling of adolescents at risk in a public association in implementation of personal development routes.

The article reveals the problem of upbringing adolescents at risk in modern conditions. The main factors influencing the personal and mental development of a modern child are described. The role of the family in the personal development of adolescents at risk is determined. The problems of stratification of families at risk are described. The urgency of pedagogical counseling of adolescents brought up in families of social risk is substantiated. From the author's point of view, the definitions of «counseling», «pedagogical counseling», «route of personal development» are revealed. Based on a number of scientific studies the article provides a scientific substantiation of the influence of social stratification of families on the personal development of adolescents at risk. The survey conducted by the author among 150 families of the risk group made it possible to state that the families of the risk group have a low personal income, a low public assessment of their labor activity. The article reveals the author's approach to the problem of pedagogical counseling of adolescents at risk in a public association in the implementation of personal development routes. The author's approach to the model of pedagogical counseling of adolescents at risk in a public association is based on the scientifically grounded concepts of L. V. Bayborodova, A. V. Volokhov, M. I. Rozhkov, I. I. Frishman and others.

Keywords: stratification; counseling; pedagogical counseling; personal development route; freedom; socio-subject position; adolescents at risk; public associations

For citation: Sukholentseva E. N. Pedagogical counseling of adolescents at risk in a public association. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2021;(5):88-96. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-5-122-88-96>.

Введение

Актуальность

Основными факторами, влияющими на личностное и психическое развитие современного ребенка, является ограничение детской самостоятельности, ориентация общества и подрастающего поколения на потребление, маргинализацию, увеличенное количество девиаций. Данные факторы приводят к снижению контроля поведения и развитию зависимостей разного вида. Современные дети отличаются повышенным уровнем тревожности, им свойственно агрессивное поведение. Из-за переживаний детьми неудач родителей наблюдается «наследование опыта семейных неудач». Эти переживания подростки переносят в повседневную и семейную жизнь [Фельдштейн, 2010]. Зарубежные авторы отмечают взаимосвязь между социальной изоляцией и депрессией. Долгая изоляция ведет к проявлениям агрессивности и раздражительности подростков, депрессивным состояниям [Reicher, 2019].

До недавнего времени институт семьи влиял на процессы социальной стратификации, но в последнее время основные воспитательные функции взяли на себя общественные институты [Сорокин, 1997].

Для определения особенностей семей группы риска мы опирались на исследования российских и зарубежных авторов [Chadbourne, 2003; Thomas, 2016; Dunn, 2018; Reicher, 2019] и на результаты проведенного нами опроса родителей и педагогов. Проведенный автором опрос среди 150 семей группы риска, позволил констатировать, что

тяжелые условия жизни большинства жителей малых городов, отсутствие социальных перспектив, возможностей для самообразования, наличие в обществе социального угнетения привело к увеличению числа семей группы риска. Такие семьи имеют низкий личный доход, низкую общественную оценку их трудовой деятельности. В современном обществе социальная стратификация семей влияет и на личностное развитие подростков.

Постановка проблемы

Семьи детей группы риска отличаются минимальным материальным имуществом и не имеют денежных накоплений. Именно поэтому дети из семей группы риска не видят обеспеченного будущего, у них «наблюдается низкий уровень когнитивного, эмоционально-регулятивного, мотивационно-личностного компонентов личности» [Сухолентцева, 2019а]. В связи с этим социально-экономические условия жизни диктуют новые требования к организации процесса воспитания подрастающего поколения, особенно подростков группы риска. В свете решения указанных выше проблем государство стремится минимизировать влияние социальной стратификации на качество жизни детей, разработать современные технологии воспитания, концепции сопровождения, способные нивелировать социальные риски.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью воспитания активной, свободной личности и существующими подходами, не способными преодолеть проблемы социальной стратификации семей группы риска; между необходимостью развития компонентов личности

у подростка группы риска и отсутствием эффективной системы педагогического сопровождения, мобильно реагирующей на современные общественные вызовы.

Методы исследования: библиографическое исследование, ретроспективный и сравнительные анализы научной литературы и письменных источников, анкетирование родителей и педагогов, контент-анализ сайтов образовательных организаций, групп в соцсетях, документации школ, общественных объединений.

Обзор литературы

В педагогической науке последнего десятилетия отмечаются большие воспитательные возможности детских общественных объединений. Исследованиями А. Т. Дюсенбаевой, Л. В. Алиевой, А. В. Волохова, В. А. Кудинова, Ю. В. Кудряшова, В. В. Лебединского, Р. А. Литвак, А. В. Мудрика, Е. Н. Сорочинской, И. И. Фришман и др. обосновывается роль общественных объединений в социализации подрастающего поколения. Согласно концепции Л. В. Байбородовой, А. В. Волохова, М. И. Рожкова общественные объединения направлены на воспитание свободной личности [Рожков, 2020].

Накопленный воспитательный опыт, большие воспитательные возможности, необходимость использования воспитательного потенциала общественных объединений в воспитании подростка группы риска, необходимость его научного осмысления и практического использования определили актуальность исследования.

В русле нашего исследования детское общественное объединение понимается как эффективный институт воспитания, способный нивелировать социальные риски в среде подрастающего поколения посредством педагогического сопровождения маршрутов личностного развития. По сути, общественное объединение является субъектом воспитательного пространства, включающим в себя членов общественного объединения, воспитательную среду, систему общественного управления, содержание деятельности (совокупность реализуемых мероприятий и социально значимых проектов).

Результаты проведенного нами исследования позволили констатировать, что в образовательных организациях существует подмена понятий

«общественные объединения» и «школьное самоуправление». В связи с этим теряются целевые ориентиры общественных объединений. Согласно Уставу общественных объединений вся их деятельность регламентируется уставными задачами. К сожалению, проведенный контент-анализ документации образовательных организаций Орловской, Брянской, Курской областей мероприятия общественных объединений включатся в план воспитательных мероприятий школы.

Согласно Уставу общественных объединений основная их цель состоит в участии членов общественного объединения в социально значимой деятельности, во внутренних и во внешних мероприятиях общественного объединения, но не в участии в воспитательных мероприятиях школы. По нашему мнению, деятельность общественного объединения должна быть направлена на реализацию основной цели – воспитание активной, свободной, самостоятельной личности, способной реагировать на процессы современной действительности, воспитание субъекта деятельности.

Основной целью студенческого самоуправления является вовлечение детей в процесс управления школой. Система воспитательной работы должна быть ориентирована на решение воспитательных задач, определенных в стандарте. Проведенный нами анализ документации позволил утверждать, что в современной ситуации зачастую эффективность деятельности общественных объединений оценивается лишь по количеству проведенных мероприятий.

В свете нашего исследования нам представляется необходимым рассмотреть роль общественных объединений в воспитании подростков группы риска. В научной литературе существует множество подходов к понятию «подросток группы риска» (Л. Н. Антонова, В. Д. Альперович, Д. Б. Воронцов Л. Я. Олиференко и др.). Рассмотрим подходы зарубежных авторов к дефиниции «подростки группы риска». Так, R. Chadbourne относит к группе риска академически отстающих детей [Chadbourne, 2003]. Еще один подход мы находим в исследовании J. K. Thomas [Thomas, 2016]. Это дети, не посещающие школу.

Основной причиной попадания подростков в группы риска Н. К. Dunn, D. N. Pearlman, A. Beatty считают социальные сети [Dunn, 2018]. Научное обоснование избавления от социальных рисков через соцсети мы находим в исследованиях данных авторов [Dunn, 2018].

Синоним понятия «дети группы риска» («дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации») нормативно закреплен в Федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». Федеральный закон обозначает детей, оставшихся без попечения родителей; инвалидов; детей с ограниченными возможностями психического или физического здоровья; жертв вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев; детей, оказавшихся в экстремальных условиях; жертв насилия; отбывающих наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; находящихся в образовательных организациях для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением, нуждающихся в особых условиях воспитания, обучения и требующих специального педагогического подхода (специальных учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа); детей, проживающие в малоимущих семьях; с отклонениями в поведении; детей, жизнедеятельность которых нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи [Федеральный закон РФ «Об основных ...», 2021].

В свете нашего исследования термином «подростки группы риска» мы обозначаем детей, которые в силу своего образа жизни подвержены негативным влияниям среды, средств массовой информации, ближайшего окружения. Это дети из малообеспеченных семей, дети беженцев и переселенцев, дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации. Большинство из них относятся к категории девиантных. Образ жизни таких детей характеризуется криминализацией, нарушением социального взаимодействия, социальной, нравственной и физической деградацией личности. Для данной категории детей характерно нарушение эмоциональной сферы, неспособ-

ность контролировать свои эмоции, неприспособленность к нервно-психическим перегрузкам. Они стремятся быть самостоятельными, но при этом испытывают прямую зависимость от старших.

Обратимся к рассмотрению дефиниции «субъект». В исследованиях ряда авторов (Е. В. Бондаревская, А. В. Мудрик, А. А. Реан, М. И. Рожков, Н. М. Таланчук и др.) ребенок рассматривается как субъект процесса социализации.

Если обратиться к дефиниции «субъект», можно отметить суждение И. Ю. Шустовой о том, что субъект – «...это носитель активности, под которой подразумевается не просто способность к реагированию, но, прежде всего, способность сознательно, целенаправленно преобразовывать окружающую действительность. Следовательно, основным качеством, характеризующим человека как субъекта, является его осознанная активность как главная черта человеческого Я» [Шустова, 2018, с. 102].

Результаты исследования

Теоретическое осмысление проблемы и опыт практической деятельности позволили нам сформулировать основные дефиниции, которые легли в основу разработанной нами концепции педагогического сопровождения подростков группы риска в общественном объединении.

Согласно нашей теории субъектом общественного объединения является свободная, активная личность со сформированной внутренней субъектной позицией, способная нести ответственность за себя, за свою семью, результаты своей деятельности и всего коллектива.

Результаты проведенного нами экспериментального исследования показали, что в общественном объединении выделяется индивидуальный субъект (дети, руководитель общественного объединения, волонтеры, ветераны пионерского движения) и коллективный субъект деятельности (само общественное объединение).

В связи с этим коллективный субъект представляет собой особым образом организуемую систему взаимоотношений, норм этического взаимодействия членов коллектива, среду традиций и обычаев Родного края. Коллективный субъект влияет на каждую личность, а индивидуальный

субъект влияет на само общественное объединение. Лидер общественного объединения совместно с психологом, медиком разрабатывают маршруты личностного развития для каждого подростка группы риска.

Обратимся к дефиниции «маршрут личностного развития». Актуальность разработки индивидуального образовательного плана для каждого ребенка группы риска подчеркивают такие зарубежные авторы, как L. Ratu, T. Vehkakoski, R. Pirtimaa [Ratu, 2018].

Маршрут личностного развития понимается как индивидуальная программа, рассчитанная на одного ребенка, путь творческой реализации, движения личности от Я – реального, к Я – идеальному, направленный на позитивные изменения всех компонентов личности, обретение подростком группы риска индивидуальности, проектирование себя, несмотря на жизненные трудности. Основным условием выбора такого маршрута является свобода.

Возможность выбора маршрута понимается как создание условий, определенных интересами и потребностями ребенка, уровнем развития компонентов личности. В реализации данных маршрутов принимали участие сопровождающий (руководитель общественного объединения) и сопровождаемый (подросток группы риска). Для преодоления социальной исключенности подросток группы риска проходил путь сопровождения (определенные этапы развития личности).

При реализации маршрута личностного развития субъект самостоятельно делал экзистенциальный выбор с учетом своих потребностей, определял маршрут жизнедеятельности, конструировал собственную жизнь. Он способен изменять себя, свою жизнь, коллектив, среду существования.

Реализуя совместно с руководителем общественного объединения маршрут личностного развития, подросток группы риска самосовершенствовался, развивался, становился субъектом своих изменений.

В процессе педагогического сопровождения ребенок становился субъектом познания в процессе работы над собой, над уровнем своего развития, над выделенными нами компонентами личности (когнитивного, эмоционально-

регулятивного, мотивационно-личностного, коммуникативно-деятельностного). Для эффективно-го развития каждого субъекта создавалась особым образом организуемая система педагогического сопровождения.

На сегодняшний день понятие «педагогическое сопровождение» не имеет однозначного определения. Оно рассматривается с разных позиций: психологической, педагогической, психолого-педагогической, социально-психологической.

Дефиницию «сопровождение» все чаще соотносят с психологической деятельностью. В работах ряда авторов (Е. А. Климова, Р. Л. Кричевский, А. К. Осницкий, Н. Г. Осухова и др.) психологическое сопровождение связывают с деятельностью педагога-психолога, который, создавая условия и ситуации, помогает подросткам выстраивать условия партнерского взаимодействия, корректировать различные сферы личности. Идеи психолого-педагогического сопровождения были развиты в зарубежной гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Мид, М. Кун, И. Блумберг). Е. В. Бондаревская, А. В. Петровский, М. И. Рожков, Д. И. Фельдштейн и др. обосновывают проблему социально-педагогического сопровождения детей.

В педагогических трудах ряда авторов (Е. А. Александрова, О. С. Газман, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлов и С. М. Юсфин, И. Ю. Шустова и др.) обосновываются научные идеи педагогической поддержки.

В основу нашего понимания дефиниции «педагогическое сопровождение» легла теория М. И. Рожкова и Л. В. Байбородовой [Рожков и Байбородовой, 2020]. В русле нашего исследования педагогическое сопровождение понимается как процесс оказания помощи подростку группы риска, основанный на свободе и осознанности принятия решений, самостоятельности выбора траектории развития.

Согласно авторской концепции педагогическое сопровождение включало 4 этапа:

– на подготовительном этапе, на котором реализовывалась диагностическая функция, осуществлялась диагностика уровней развития компонентов личности, определялись станции разви-

тия коллектива, оценивалась система управления и среда в общественном объединении;

– проектировочный этап способствовал реализации проектировочной функции. На данном этапе по результатам диагностики составлялись маршруты личностного развития каждого члена общественного объединения, маршруты жизнедеятельности, комплексная программа «Ступени успеха» для всего коллектива;

– содержательный этап был направлен на реализацию организаторской функции. На данном этапе реализовывались «маршруты», социально значимые проекты, культурно-массовые мероприятия. При реализации данного этапа вся деятельность детей основывалась на свободном выборе направления деятельности и роли подростка группы риска в реализации социально-значимых проектов. Приоритетными задачами являлось развитие волевой активности у подростков группы риска, формирование следующих качеств: решительности, настойчивости, исполнительности и ответственности. При реализации социально значимых проектов основной акцент был сделан на формирование основных способов управления собой: самоорганизацию, самоконтроль и саморегуляцию;

– прогностический этап был направлен на оценку динамики развития личности подростка группы риска, оценку уровней развития системы управления, коллектива, уровней сформированности воспитательной среды, оценку удовлетворенности членов коллектива, родителей деятельностью общественного объединения. На данном этапе осуществлялась рефлексия, «корректировалась программа деятельности общественного объединения, маршрут личностного развития, маршрут жизнедеятельности каждого подростка группы риска» [Сухоленцева, 2019а, с. 101-105].

Авторская модель педагогического сопровождения реализовывалась на базе Детской общественной организации Орловской области «Областная пионерская организация «Орлята». В исследовании приняли участие 150 респондентов – подростков группы риска. Рассмотрим сравнительные результаты исследования по разработанной авторской программе, направленной на диагностику компонентов личности: когнитивного, эмоционально-регулятивного, мотива-

ционно-личностного, коммуникативно-деятельностного.

На констатирующем этапе экспериментального исследования низкий уровень когнитивного развития наблюдался у 41 % респондентов, средний уровень – у 46 %, высокий уровень наблюдался у 13 % детей. На констатирующем этапе высокий уровень эмоционально-регулятивного компонента был отмечен у 7 % детей, средний – у 33 %. Низкий уровень наблюдался у большинства детей (60 %). Рассмотрим результаты диагностики мотивационно-личностного компонента. Низкий уровень наблюдался у 41 % респондентов, средний уровень – у 46 %, высокий уровень – у 13 % детей. Анализируя показатели диагностики детей по коммуникативно-деятельностному компоненту, мы пришли к выводу, что большинство детей (59 %) с низким уровнем по данному компоненту не могут оказывать сочувствие, поддержку членам коллектива, не умеют вступать в контакт с детьми, реагировать на критику. 41 % детей старались принимать сочувствие и поддержку со стороны других людей.

«В процессе участия детей группы риска в деловых, ролевых, организационно-деятельностных играх, при проведении мозгового штурма и других форм социально-контекстного воспитания происходила рефлексия. Дети обращали внимание на свои мотивы, интересы, на себя, на свою деятельность, на результаты собственной активности, свои ценности. Обязательным условием являлась обратная связь между видением подростком группы риска себя, своих результатов и видением результатов руководителем общественного объединения, что имеет огромное значение для формирования социально-субъектной позиции каждой личности» [Сухоленцева, 2019б, с. 123-127].

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика. Детей с низким уровнем на контрольном этапе когнитивного развития не было выявлено. Детей со средним уровнем стало 54 %, с высоким – 46 %. На контрольном этапе показатели по эмоционально-регулятивному компоненту значительно повысились. Высокий уровень преобладал у 40 % детей, средний – у 60 %. На контрольном этапе детей с низким

уровнем мотивационно-личностного компонента не выявлено. С высоким уровнем стало 46 % детей, со средним уровнем – 54 %. После проведения исследования 67 % детей были отнесены к среднему уровню развития коммуникативно-деятельностного компонента, а 33 % – к высокому. Динамика личностного развития по данному компоненту значительно повысилась. Большинство детей научились проявлять сочувствие и оказывать поддержку членам коллектива, близким, вступать в контакт, реагировать на задаваемые вопросы, ответственно подходили к поручениям и делам коллектива.

Заключение

Подводя итоги нашего исследования, можно констатировать, что разработанная нами модель педагогического сопровождения оказалась эффективной, о чем говорят результаты контрольного этапа. На научном уровне обоснована необходимость использования потенциала общественных объединений для преодоления социальной исключенности подростков группы риска. Установлена закономерность между динамикой развития компонентов личности и уровнем развития коллектива. Авторское понимание и описание методологического и содержательного аспектов педагогического сопровождения подростка группы риска в общественном объединении при реализации маршрутов личностного развития определяют специфику и направления воспитательной работы в общественном объединении. Авторский подход и результаты экспериментального исследования позволяют определить общественное объединение как эффективный институт преодоления социальных рисков в среде подрастающего поколения, а педагогическое сопровождение рассмотреть как одну из категорий воспитания.

Библиографический список

1. Александрова Е. А. Очерки понимающей педагогики : монография / Е. А. Александрова, Н. Б. Крылова. Москва : Народное образование, 2003. 441 с.
2. Алиева Л. В. Социально-педагогические ценности пионерской организации – школы гражданско-патриотического воспитания детей и юношества публикация подготовлена в рамках гранта. Научный проект № 17-06-00116 // Внешкольник. 2017. № 3 (177). С. 22-26.
3. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. Москва : МИРОС, 2002. 296 с.
4. Литвак Р. А. Социокультурные технологии в процессе социализации подростков в современных общественных объединениях / Р. А. Литвак, Е. В. Криницына // ВЕСТНИК «ОРЛЕУ» – КСТ. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-tehnologii-v-protsesse-sotsializatsii-podrostkov-v-sovremennyh-obschestvennyh-obedineniyah/viewer>
5. Михайлова Н. Н. Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 2. С. 143-147.
6. Мудрик А. В. Индивидуальная помощь в социальном воспитании // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. Москва : Инноватор, 1996. С. 51.
7. Мудрик А. В. Индивидуальная помощь в социальном воспитании // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. Москва : Инноватор, 1996. С. 51-56.
8. Орлова Л. Н. Роль орловской областной пионерской организации «Орлята» как субъекта социально-культурного пространства региона в развитии гражданского общества // Социально-культурный потенциал региона: уникальность, приоритеты, инновации : материалы всероссийской научно-практической конференции ; под. ред. Л. Н. Орловой, А. В. Михайлина, А. С. Рубаник. Орел : ОГИИК. 2018. С. 43-46.
9. Рожков М. И. Воспитание свободного человека : монография / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2020. 264 с.
10. Рожков М. И. Социально-педагогическое сопровождение деятельности детских объединений и организаций / М. И. Рожков, Т. Н. Сапожникова // Инновационные модели и технологии современного образования : материалы конференции / Министерство образования и науки Российской Федерации ; ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. С. 221-229.
11. Сорокин П. А. Кризис современной семьи // Вестник МГУ. 1997. № 3. С. 63-77.
12. Сухоленцева Е. Н. Свобода в системе педагогического сопровождения в общественном объединении // Известия Воронежского государственного педагогического университета. № 4 (285). 2019а. С. 101-105.

13. Сухоленцева Е. Н. Формирование социально-субъектной позиции личности в системе педагогического сопровождения общественного объединения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019б. № 9. С. 123-127.

14. Федеральный закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». Москва. URL:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/

15. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2/4. С. 7.

16. Шустова И. Ю. Воспитание в детско-взрослой общности : монография. Москва : Педагогическое общество России, 2018. 176 с.

17. Chadbourne R. What makes middle schools and middle schooling distinctive, if anything? Queensland Journal of Educational Research. 2003. Vol. 19. № 1. P. 3-12. URL:

<http://www.iier.org.au/qjer/qjer19/chadbourne.html>

18. Dunn H. K. Psychosocial Determinants of Teens' Online Engagement in Drug Prevention Social Media Campaigns: Implications for Public Health Organizations / H. K. Dunn, D. N. Pearlman, A. Beatty // The Journal of Primary Prevention. 2018. Vol. 39(9) Pp. 469-481. DOI: 10.1007/s10935-018-0522-y

19. Laidlaw E. Corporate social responsibility in cyberspace // Regulating Speech in Cyberspace: Gatekeepers, Human Rights and Corporate Responsibility. Cambridge University Press. 2015. Pp. 58-115. doi:10.1017/CBO9781107278721.004

20. Raty L. Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability / L. Raty, T. Vehkakovski, R. Pirttimaa // European Journal of Special Needs Education. 2018. Pp. 35-49. doi: 10.1080/08856257.2018.1435011

21. Reicher H. Depressive adolescents at risk of social exclusion: The potentials of social-emotional learning in schools / H. Reicher, M. Matischek-Jauk // Improving Schools. 2019. Vol. 22(1). Pp. 43-54. <https://doi.org/10.1177/1365480218763845>

22. Thomas J. K. Re-engagement of Students After an Alternative Education Program. PhD thesis. University of Tasmania. 2016. 328 p. URL: <https://eprints.utas.edu.au/23489/> (mode of access: 21.04.2020).

Reference list

1. Aleksandrova E. A. Ocherki ponimajushhej pedagogiki = Essays of understanding pedagogy : monografi-

ja / E. A. Aleksandrova, N. B. Krylova. Moskva : Narodnoe obrazovanie, 2003. 441s.

2. Alieva L. V. Social'no-pedagogicheskie cennosti pionerskoj organizacii – shkoly grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya detej i junoshstva publikacija podgotovlena v ramkah granta. Nauchnyj proekt № 17-06-00116 = The socio-pedagogical values of the pioneer organization – the school of civil-patriotic education of children and youth, the publication was prepared as part of the grant. Scientific project № 17 06 00116 // Vneshkol'nik. 2017. № 3 (177). S. 22-26.

3. Gazman O. S. Neklassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody = Non-classical education: From authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom. Moskva : MIROS, 2002. 296 с.

4. Litvak R. A. Sociokul'turnye tehnologii v processe socializacii podrostkov v sovremennyh obshhestvennyh ob#edinenijah = Sociocultural technologies in the process of adolescents socialization in modern public associations / R. A. Litvak, E. V. Krinicyna // VESTNIK «ORLEU» – KST. 2016. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-tehnologii-v-protsesse-sotsializatsii-podrostkov-v-sovremennyh-obschestvennyh-obedineniyah/viewer>

5. Mihajlova N. N. Svobodospobnost' kak rezul'tat razvitiya sub#ektnosti rebenka v processe pedagogicheskoj podderzhki = Freedom as a result of the development of the child's subjectivity in the process of pedagogical support / N. N. Mihajlova, S. M. Jusfin // Vestnik Kostromskogo gos. un-ta im. N. A. Nekrasova. Serija Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika. 2014. T. 20. № 2. S. 143-147.

6. Mudrik A. V. Individual'naja pomoshh' v social'nom vospitanii = Individual assistance in social education // Novye cennosti obrazovanija: zabota – podderzhka – konsul'tirovanie. Moskva : Innovator, 1996. S. 51.

7. Mudrik A. V. Individual'naja pomoshh' v social'nom vospitanii = Individual assistance in social education // Novye cennosti obrazovanija: zabota – podderzhka – konsul'tirovanie. Moskva : Innovator, 1996. S. 51-56.

8. Orlova L. N. Rol' orlovskoj oblastnoj pionerskoj organizacii «Orljata» kak sub#ekta social'no- kul'turnogo prostranstva regiona v razvitii grazhdanskogo obshhestva = The role of the Oryol regional pioneer organization «Orlyata» as a subject of the social and cultural space of the region in the development of civil society // Social'no-kul'turnyj potencial regiona: unikal'nost', priority, innovacii : materialy vsrossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii / pod. red. L. N. Orlovoj, A. V. Mihajlina, A. S. Rubanik. Orel : OGIK. 2018. S. 43-46.

9. Rozhkov M. I. *Vospitanie svobodnogo cheloveka = Education of a free person : monografija* / M. I. Rozhkov, L. V. Bajborodova. Moskva ; Berlin : Direkt-Media, 2020. 264 s.
10. Rozhkov M. I. *Social'no-pedagogicheskoe so-provozhdenie dejatel'nosti detskih ob#edinenij i organizacij = Social and pedagogical support for the activities of children's associations and organizations* / M. I. Rozhkov, T. N. Sapozhnikova // *Innovacionnye modeli i tehnologii sovremennoogo obrazovanija : materialy konferencii / Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ; FGBOU VPO «Jaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. D. Ushinskogo»*. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2013. S. 221-229.
11. Sorokin P. A. *Krizis sovremennoj sem'i = The crisis of the modern family* // *Vestnik MGU*. 1997. № 3. S. 63-77.
12. Suholenceva E. N. *Svoboda v sisteme pedagogicheskogo so-provozhdenija v obshhestvennom ob#edinenii = Freedom in the system of pedagogical support in a public association* // *Izvestija Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019. № 4 (285). S. 101-105.
13. Suholenceva E. N. *Formirovanie social'no-sub#ektnoj pozicii lichnosti v sisteme pedagogicheskogo so-provozhdenija obshhestvennogo ob#edinenija = Formation of a socio-subjective position of the individual in the system of pedagogical support of a public association* // *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019. № 9. S. 123-127.
14. *Federal'nyj zakon RF «Ob osnovnyh garantijah prav rebenka v Rossijskoj Federacii» = Federal Law of the Russian Federation «On Basic Guarantees of the Rights of the Child in the Russian Federation»*. Moskva. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/
15. Fel'dshtejn D. I. *Izmenjajushhij rebenok v izmenjajushhemsja mire: psihologo-pedagogicheskie problemy novoj shkoly = A changing child in a changing world: psychological and pedagogical problems of a new school* // *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2010. № 2/4. S. 7.
16. Shustova I. Ju. *Vospitanie v detsko-vzrosloj obshhnosti = Education in the child-adult community : monografija*. Moskva : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2018. 176 s.
17. Chadbourne R. *What makes middle schools and middle schooling distinctive, if anything?* *Queensland Journal of Educational Research*. 2003. Vol. 19. № 1. P. 3-12. URL: <http://www.iier.org.au/qjer/qjer19/chadbourne.html>
18. Dunn H. K. *Psychosocial Determinants of Teens' Online Engagement in Drug Prevention Social Media Campaigns: Implications for Public Health Organizations* / H. K. Dunn, D. N. Pearlman, A. Beatty // *The Journal of Primary Prevention*. 2018. Vol. 39(9) Pp. 469-481. DOI: 10.1007/s10935-018-0522-y
19. Laidlaw E. *Corporate social responsibility in cyberspace // Regulating Speech in Cyberspace: Gatekeepers, Human Rights and Corporate Responsibility*. Cambridge University Press. 2015. Pp. 58-115. doi:10.1017/CBO9781107278721.004
20. Raty L. *Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability* / L. Raty, T. Vehkakovski, R. Pirttimaa // *European Journal of Special Needs Education*. 2018. Pp. 35-49. doi: 10.1080/08856257.2018.1435011
21. Reicher H. *Depressive adolescents at risk of social exclusion: The potentials of social-emotional learning in schools* / H. Reicher, M. Matischek-Jauk // *Improving Schools*. 2019. Vol. 22(1). Pp. 43-54. <https://doi.org/10.1177/1365480218763845>
22. Thomas J. K. *Re-engagement of Students After an Alternative Education Program*. PhD thesis. University of Tasmania. 2016. 328 p. URL: <https://eprints.utas.edu.au/23489/> (mode of access: 21.04.2020).

Статья поступила в редакцию 10.08.2021; одобрена после рецензирования 10.09.2021; принята к публикации 25.09.2021.

The article was submitted on 10.08.2021; approved after reviewing 10.09.2021; accepted for publication on 25.09.2021.