

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ РФ  
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Н.А. СОКОЛОВА**

**ТЕОРЕТИКОМЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ  
РЕБЕНКА  
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Монография

Москва

2006

УДК 373.04  
ББК 74.200.58  
С 59

Соколова Н.А. Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании: монография. – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – 251 с.

ISBN 8-7017-0940-x

В монографии раскрываются социально-исторические предпосылки, теоретико-педагогические аспекты проблемы социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования детей. С позиции личностно ориентированного и компетентностного подхода анализируются вопросы теории и методологии развития индивидуальности ребенка, его самоопределения, самоактуализации и самореализации.

Монография предназначена для научных работников, аспирантов, педагогов и методистов, занимающихся проблемами дополнительного образования детей.

Рецензенты: Р.А. Литвак, д-р педагогических наук, профессор  
Л.В. Трубайчук, д-р педагогических наук, профессор

ISBN 8-7017-0940-x

© Н.А. Соколова, 2006

© Издательство Московского  
государственного областного  
университета, 2006

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	5
<b>ГЛАВА 1.</b> Социально-педагогическая поддержка ребенка в системе дополнительного образования детей как педагогическая проблема.....	9
1.1. Социально-исторические предпосылки становления проблемы социально-педагогической поддержки ребенка.....	9
1.2. Состояние исследований социально-педагогической поддержки ребенка в отечественной педагогике.....	30
1.3. Философские и психолого-педагогические аспекты индивидуализации как основной категории социально-педагогической поддержки.....	55
1.4. Дополнительное образование как пространство социально-педагогической поддержки ребенка.....	78
<b>ГЛАВА 2.</b> Методологические основания концепции социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования детей.....	104
2.1. Исследование социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей с позиции системного подхода.....	104
2.2. Личностно ориентированный подход как стратегия социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей.....	119
2.3. Компетентностный подход в исследовании социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей.....	134
<b>ГЛАВА 3.</b> Концепция социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования детей .....	158
3.1. Общие положения концепции социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования детей.....	158
3.2. Ядро концепции социально-педагогической поддержки	

ребенка в системе дополнительного образования детей.....	170
3.3. Содержание концепции социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования детей.....	192
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	221
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	226

*«Если человек просто приспособливается к всеобщим тенденциям и понятиям, то он може приглушить на время свои сомнения, касательно собственной сущности, и приобрести хоть какую-то уверенность. Но расплачиваться ему придется полным отказом от своей спонтанности, индивидуальности и, что страшнее всего, свободы».*

*Э. Фромм*

## **ВВЕДЕНИЕ**

Социологические исследования, проведенные в конце XX – начале XIX века В.Т. Лисовским, И.П. Смирновым, Е.В. Ткаченко, С. Цымбаленко, С.Щегловой по изучению ценностных ориентаций и мотивации подростков и молодежи, убедительно свидетельствуют о том, что наиболее значимыми для них являются ценности семьи, личностного развития и благополучия, любви и дружбы, собственного успеха и карьеры, образования, здоровья. Идеологические и политические ценности занимают в этом списке последние места. Из чего можно сделать вывод об ориентации молодых людей на себя, на собственные интересы и потребности и об общественной пассивности молодежи как преобладающей характеристике.

И.П. Смирнов и Е.В. Ткаченко отмечают, что причинами этого явления стало «отчуждение учащейся молодежи от государства (низкий уровень гражданского самосознания, утрата патриотических ориентиров), от образовательного учреждения (потеря интереса к учебе, знаниям), отчуждение от семьи (ослабление воспитательной функции родителей), от коллектива (ослабление общественной активности молодежи и подростков)» [202, с.78]. Как мы видим, причины такой ситуации объясняются, в том числе, отчужденностью современной системы образования от

индивидуальных потребностей, интересов подростков и молодежи. Эта тенденция обязательно должна учитываться при проектировании содержания образования и процесса его управления.

В связи с этим в последнее время возрос интерес педагогов, психологов к поиску новых философско-педагогических идей, методов, технологий обучения, воспитания, организации педагогического процесса, помещающих ребенка в центр педагогической системы, позволяющих ему быть самим собой, реализовывать индивидуальность. Причины такого интереса в том, что современная педагогика достаточно часто оказывается неэффективной: истины и правила, преподносимые взрослыми, детьми и молодежью отвергаются, а результаты преподавания, воспитательных воздействий имеют тенденцию к снижению. В образовании продолжает занимать ведущие позиции «знаниевая» парадигма, «педагогика необходимости», действующая на основе четко сформулированных целей, задач, методов обучения и воспитания, рассматривающей детей как объект обучения и воспитания. Такая педагогика не учитывает индивидуальность, интересы и потребности конкретного ребенка, рассматривает ребенка как личность, которую нужно формировать, произвольно вмешивается в жизнь ребенка и выстраивает ее в зависимости от собственного понимания целесообразности.

Эти тенденции учитываются в законе РФ «Об образовании», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», «Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года», где говорится о необходимости создания условий для развития индивидуальности, самоопределения, самореализации подрастающего поколения. Следовательно, возникает проблема теоретического обоснования самоопределения, самореализации молодых людей в процессе образования и поиска средств и

механизмов реализации этой задачи в реальной образовательной практике.

Ближе всего к идеям самоопределения и самореализации в образовании находится дополнительное образование детей, ориентированное на потребности, возможности, познавательную и творческую мотивацию ребенка. Возможности дополнительного образования в развитии индивидуальности ребенка огромны, поскольку это «вольное», вариативное образование, основанное на возможности выбора ребенком своей образовательной траектории. Средством, способным решать проблемы развития индивидуальности, субъектности ребенка, его самоопределения и самореализации, может стать социально-педагогическая поддержка в дополнительном образовании детей. Однако это явление, да и само дополнительное образование, менее всего изучено в современной педагогике, что и повлияло на выбор темы нашего исследования.

В нашем исследовании мы предлагаем авторское обоснование теории и методологии проблемы, а также концепцию социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования детей. В основе концепции лежат теоретико-методологические идеи системного (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин), лично ориентированного (Е.В. Бондаревская, И.Я. Зимняя, В.С. Ильин, М. Полани, Г. Ричардсон, В.В. Сериков, Е.Н. Степанов, И.С. Якиманская и др.), компетентностного подхода (А.С. Белкин, Дж. Равен, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.), теории личности (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Эриксон, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), индивидуальности (Н.А. Бердяев, И.И. Резвицкий, Э. Фромм, К. Ясперс и др.). Концепция социально-педагогической поддержки ребенка в условиях дополнительного образования опирается на фундаментальные теории современной общей педагогики (В.А. Беликов, А.С. Белкин, В.П. Беспалько, О.С. Газман,

С.И. Гессен, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, А.Н. Тубельский, И.С. Якиманская и др.). В частности, использованы теории целостного педагогического процесса, педагогических систем, профессиональной педагогической деятельности, теорий, раскрывающих психолого-педагогические механизмы развития личности, индивидуальности в процессе образования, личностно-ориентированного обучения и воспитания, управления образовательным процессом, педагогической поддержки. В области педагогики дополнительного образования мы опирались на теории личностного самоопределения ребенка в процессе образования, повышения профессиональной квалификации, профессионального самообразования педагогов, управления образовательным процессом в учреждении дополнительного образования (В.А. Горский, Е.Б. Евланова, А.В. Золотарева, Г.Н. Попова, А.Б. Фомина, Н.И. Фуникова, А.И. Щетинская и др.). Кроме этого, мы основывались на исследованиях социально-педагогической деятельности в дополнительном образовании (Р.А. Литвак, А.В. Золотарева, А.Б. Фомина), сущности и методов реализации педагогической и социально-педагогической поддержки (И.Ф. Дементьев, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, С.М. Юсфин), технологий дополнительного образования детей (Н.В. Добрецова, Т.И. Ермолаева, М.Б. Коваль, Л.Г. Логинова).

В монографии анализируются социально-исторические предпосылки становления проблемы, состояние исследований социально-педагогической поддержки ребенка, философские и психолого-педагогические аспекты индивидуализации как основной категории социально-педагогической поддержки и специфике ее развития в системе дополнительного образования, обосновываются методологические подходы к изучению этой проблемы, раскрываются общие положения, закономерности, принципы, содержание концепции.

# **ГЛАВА 1. Социально-педагогическая поддержка ребенка в системе дополнительного образования детей как педагогическая проблема**

## **1.1. Социально-исторические предпосылки становления проблемы социально-педагогической поддержки личности ребенка**

Педагогическая и социально-педагогическая поддержка как вид педагогической деятельности, направленные на помощь ребенку в развитии его индивидуальности, выделилась относительно недавно. Какие же причины привели к ее появлению? Социально-исторические предпосылки становления проблемы социально-педагогической поддержки личности ребенка связаны с формированием представлений человечества о назначении и ценности детства в обществе, с развитием системы образования и утверждением гуманистической личностно ориентированной парадигмы образования, с утверждением гуманистической педагогики и психологии, с развитием представлений о роли личности в человеческой истории и обществе.

Исторически можно выделить несколько периодов в формировании отношения человечества к детству. Исследования историков, этнографов, социологов (И.С. Кон, М.Н. Дудина, С.Н. Щеглова, Э. Эриксон и др.) отмечают, что детство как социокультурное явление начинает восприниматься лишь на довольно высоком уровне развития общественных отношений. При первобытнообщинном и рабовладельческом строе ребенок вообще не рассматривается как ценность в обществе. Об этом косвенно свидетельствуют древнейшие мифы, былины разных народов, где дети не упоминаются; само слово «ребенок» у разных народов толкуется как раб, зависимый или неполноценный человек; допустимость убийства ребенка и отсутствие в древнейших законодательных актах наказания за это.

Коренное изменение в отношении к детству связано с возникновением и развитием христианства, где ребенок выступает как символ божьей избранности, чистоты и невинности. «То, что сокрыто от мудрых и разумных мира сего, открыто младенцам», – так считали христианские философы. Эта идея привела к осознанию обществом ценности детства и осознанию обществом необходимости заботы о ребенке, следствием чего стало зарождение основ социальной защиты детства. Но при этом ребенок воспринимался как собственность семьи, которая вправе была распоряжаться его судьбой [71, 74, 250, 260].

Философия эпохи Возрождения и Просвещения, а также Великая французская революция оказали серьезное влияние на изменение социального статуса детства. Серия декретов Великой французской революции признала за ребенком все права человека, включая свободу и равноправие, гарантировала равные возможности всех детей на образование и развитие, уравнивала в правах законно и незаконнорожденных детей, устраняла «*patria potestas*» (отцовское право). Значимость этих декретов заключается в том, что ребенок стал рассматриваться как личность, имеющая право на самостоятельный выбор жизненного пути. Хотя нужно признать, что реальность была иной, и до реализации этих прав было далеко [250].

Следующий этап в изменении социокультурных представлений о детстве связан с XX веком, когда ребенок не просто воспринимается как личность, но его права утверждаются и обеспечиваются мировым сообществом («Конвенция о правах ребенка»). Этот документ декларирует право каждого ребенка на жизнь, здоровое развитие, свободу мысли, совести, религии, сохранение индивидуальности, собственное мнение, взгляды и право свободно их выражать. Необходимо отметить, что права не просто декларируются, но и гарантируются государствами, подписавшими Конвенцию. Исполнение Конвенции требует пересмотра традиционных отношений взрослого и ребенка. Ведь

ребенок начинает выступать как субъект, а не объект воспитательных и иных воздействий взрослых, он приобретает право на выбор собственного образовательного и жизненного пути. Это оказывает существенное влияние на цель, содержание, формы, методы образования, меняет в целом образовательную парадигму, ориентируя ее на личность, ее саморазвитие, самоопределение и самореализацию, а значит, и характер отношений педагога и ребенка, переводя их в область педагогической поддержки [158].

Таким образом, можно говорить о трансформации отношения общества к детству в сторону его гуманизации, что сформировало потребность в научном осмыслении проблемы, разработки философских, педагогических, психологических теорий, обоснования практики воспитания и обучения подрастающего поколения.

Научные философские и педагогические теории в своем развитии также эволюционировали в сторону гуманизации образования детей, от декларативных заявлений о праве личности на свободный выбор до разработки теорий гуманистической, личностно ориентированной педагогики и психологии, методик и технологий саморазвития, самопознания, самоопределения, самореализации ребенка. Истоки проблемы социально-педагогической поддержки лежат в развитии гуманистической педагогики.

Методологические и культурные основания педагогической поддержки связаны с развитием гуманистических традиций педагогики. Появление гуманизма как философской идеи относится к эпохе Возрождения, хотя корни ее находятся в глубине веков. В педагогике гуманизм характеризуется уважительным отношением к ребенку, признанием за ним права на индивидуальность, свободным воспитанием и обучением в противовес социократической педагогике, направленной на формирование норм и ценностей существующего общества, воспитание

законопослушного гражданина. Основы гуманной педагогики стоит искать в эпохе рабовладельческого строя [71, 104].

Конфуцианство, основанное на гуманистической этике, рассматривало гуманность как высшую ценность, цель самосовершенствования и единственно возможную тактику образования. Учитель должен побуждать ученика к учению, помогать и поддерживать его на этом сложном пути. Конфуций в «Беседах и суждениях» писал: «Когда благородный муж учит и воспитывает, он ведет, но не тянет за собой, побуждает, но не заставляет, указывает путь, но позволяет ученику идти самому. Поскольку он ведет, а не тянет, он пребывает в согласии с учеником. Поскольку он побуждает, а не заставляет, учеба дается ученику легко. Поскольку он лишь открывает путь, он предоставляет ученику возможность размышлять» [115].

Античная педагогика Платона и Аристотеля по сути своей социократична, хотя в работах Аристотеля, безусловно, можно найти идеи о необходимости учета индивидуальных особенностей ребенка в процессе образования. Он считал, что обучение философии, искусствам должно сопровождаться удовольствием, блаженством, а это возможно лишь при условии соответствия со своей индивидуальностью и присущими ей свойствами.

Серьезное влияние на развитие гуманной педагогики оказали философские идеи Сократа, содержащие глубокое уважение к ученику, восприятие его как равного собеседника, совместно с которым можно сомневаться, размышлять, задавать вопросы, искать истину. Сократовский диалог как форма обучения и воспитания позволил совершенно иначе посмотреть на ученика. Ученик – личность равная учителю в процессе поиска истины. Сам же процесс образования невозможен без высокой этики уважения ученика, признания за ним права на собственную позицию и принятия его представлений о мире [71, 104].

В целом, античная философия декларировала право человека на проявление индивидуальности, заложила основы гуманного

подхода к человеку, что впоследствии получило развитие в философии эпохи Возрождения, связанной с именем Эразма Роттердамского, провозгласившего право каждого ребенка на личную свободу и воспитание. При этом он утверждал, что воспитание нравственности невозможно без свободы, а подлинная свобода невозможна без личной ответственности.

Гуманистические идеи в образовании последовательно разрабатывались в педагогических взглядах педагогов и философов Нового времени. Я.А. Коменский считал, что успешное воспитание должно опираться на природу ребенка, его возрастные и индивидуальные особенности и возможности. Значение эпохи Просвещения в исследовании проблем детства заключается в том, что впервые ребенок начинает рассматриваться как самостоятельная личность, имеющая право на свободу выбора. Особую роль играет Ж.-Ж. Руссо, обосновавший в книге «Эмиль, или о воспитании» теорию свободного воспитания, целью которого является создание условий для свободного развития естественных, природных задатков ребенка с учетом его возраста, уважительное и любовное отношение к нему, защиту его прав. Задача педагога изучить воспитанника, понять природу ребенка, его способности, наклонности, внушить уважение ребенка к себе, установить с ним дружеские, свободные отношения, помочь ребенку в развитии нравственной основы личности. Отношения педагога и ребенка должны строиться на доверии, учете интересов, потребностей и возрастных особенностей ребенка, предоставлении ребенку свободы выбора, мудром и осознанном отношении педагога к развитию ребенка. Ж.-Ж. Руссо говорит, что дело ребенка – «желать, искать, находить», дело педагога – «сделать учение доступным... зародить желание и дать средства удовлетворить его». Таким образом, основная задача педагога – создавать условия для свободного развития личности [182].

Значение философских и педагогических идей эпохи Возрождения и Просвещения состоит в том, что была

сформулирована позиция гуманного отношения к детям, разработаны педагогические теории, учитывающие возрастные и индивидуальные возможности и способности ребенка, провозглашающие право ребенка на свободное развитие.

В начале XIX века появляется новая философская концепция образования, в которой акцент делается на самосознание, саморазвитие личности (Ф. А. Дистервег, И. Песталоцци, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский).

Серьезное влияние на развитие этой концепции оказали труды одного из родоначальников развивающей педагогики Ф.А. Дистервега, считавшего, что главная цель образования – развитие личности, а обучение, учебные предметы есть лишь средство развития ребенка. Задача педагога – содействие свободному развитию природных дарований, индивидуальных особенностей, возбуждению самостоятельной деятельности ребенка. Он считал, что свободное развитие общечеловеческих и индивидуальных задатков – неотъемлимое право каждой личности, задача же общества и образования – создать условия, необходимые для реализации этого права. Важнейшим педагогическим принципом, по мнению Ф.А. Дистервега, является принцип самодеятельности. В книге «Руководство к образованию немецких учителей» он писал, что «из юноши может выйти толк лишь благодаря напряжению его сил и высшая задача педагога состоит в стимулировании воспитанника к выработке собственного «я», что важно самостоятельную работу сделать «внутренней потребностью», поскольку «только плоды собственного мышления... усвоенное путем самостоятельного размышления оживляют дух и переходят в убеждения и характер» [69, с. 173, 185].

Ф.А. Дистервег считал, что непременным условием развития ребенка является саморазвитие педагога. Он писал: «Образование... находится в становлении и изменении, чего нельзя себе представить без деятельности, движения, роста. Если верно,

что образование других состоит преимущественно в их возбуждении, а это возбуждение зависит от самодеятельности возбуждающегося, то отсюда следует, что подобное обучение для самого учителя является школой самообразования в высшем смысле слова» [Там же, с. 201].

Российская философская и педагогическая мысль второй половины XIX – начала XX вв., богатая идеями гуманной педагогики и свободного воспитания, продолжила тенденции европейской педагогики. Они развивались в научных трудах и практике деятельности философов (В.И. Вернадского, Н.К. Рериха, В.С. Соловьева и др.), педагогов (К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля и др.). Идеи саморазвития личности через самопознание, самосовершенствование, развитие культуры мышления, чувств, сознательное единение людей, ответственное отношение к своим словам и действиям пронизывают духовное наследие этих ученых.

К.Д. Ушинский (кстати, его идеи перекликаются с философской традицией Возрождения) рассматривал развитие нравственного начала в ребенке через призму свободы, утверждая, что одно без другого невозможно. В статье «Нравственное влияние как основная задача воспитания» говорится о том, что сущность воспитания состоит в «образовании нравственного достоинства в человеке» [220, с. 332]. Он считал, что «нравственность и свобода – два таких явления, которые необходимо условливают друг друга и одно без другого существовать не могут, потому что нравственно только то действие, что проистекает из свободного решения» [Там же, с. 340].

Л.Н. Толстой реализовывал на практике идеи гуманной педагогики – свободного обучения ребенка на основе его интересов и потребностей без стабильного учебного плана, программ, без обязательных домашних заданий и оценок. Он считал современную ему педагогику педагогией насилия, нравственным деспотизмом. Он писал: «свобода есть необходимое условие всякого истинного образования, как для учащихся, так и для учащихся», оно должно

осуществляться без принуждения и выгод и в основе его должны лежать религиозно-нравственные ценности, «все остальные знания распределяются так, как это им свойственно, сообразно тем условиям, в которых будет находиться общество» [213, с. 62].

Проблема свободы – одна из основных в педагогике Л.Н. Толстого. Свобода – цель воспитания, основа нравственности, любви, созидания, ответственности. Человек должен быть свободным, а для этого свобода должна пронизывать жизнь с детства, чтобы развивать жизненный опыт ребенка в постоянном выборе между добром и злом, нравственным и безнравственным. Через личное духовное искание человек обретает себя и подлинную внутреннюю свободу.

Своеобразный подход был у Толстого к личности педагога. Он считал, что не может быть эталона воспитания, поскольку человек далеко не всегда знает, что хорошо и что плохо, да и сами воспитатели далеко не совершенны. Педагогом может быть только думающий и чувствующий человек, постоянно занимающийся самообразованием и саморазвитием. «Я думаю, что невозможно хорошо воспитать детей, если сам дурен; и что воспитание детей есть только самосовершенствование» [213, с. 63–64].

В.П. Вахтеров, разрабатывая идеи новой педагогики, говорил о необходимости развития индивидуальности ребенка, что возможно лишь при изучении его личности, интересов, создании необходимых педагогических и организационных условий. «Педагоги будут смотреть на ребенка как на носителя драгоценного стремления к развитию, которому они должны помогать. Цель педагога будет состоять не в том, чтобы преобразовывать ребенка во взрослого человека, сообразно заранее данным нормам, а в том, чтобы изучить ребенка, определить направление его стремления к развитию, узнать его наследственные и приобретенные свойства и силы и помочь их развитию..., создать благоприятную обстановку для развития всех его здоровых стремлений... Новая педагогика требует, чтобы просвещенный педагог руководствовался не

программами и объяснительными записками, составленными в министерских кабинетах, а наблюдал жизнь детей, их развитие, их интересы, наклонности и стремления, и со своими наблюдениями соображал и материал, и приемы преподавания и воспитания»» [45, с. 384].

Ориентация педагогики на развитие ребенка привела в начале XX века к разработке ряда педагогических концепций, направленных на личность и обосновывающих самоценность личностного развития (К.Н. Вентцель, Д. Дьюи, М. Монтессори, П. Наторп, С. Т. Щацкий и др.). Существенной стороной большинства этих концепций была разработка и реализация соответствующих методик в образовательной практике.

Философское обоснование соотнесения индивидуального и социального в развитии личности, значения саморазвития в процессе развития личности сделано П. Наторпом – философом, родоначальником социальной педагогики. Рассматривая процесс формирования самосознания личности, он говорит о том, что «понять что-то каждый может только сам, познание можно черпать только из самосознания, и все, чем способствует этому другой, состоит только в том, что, ставя вопросы и пробуждая сомнения, он дает толчок к исканию..., истинное обучение возможно только в такой форме». Отношения педагога и ребенка он рассматривает как отношения равных людей, «поскольку они в свободном согласии учатся хотеть одного и того же» [142, с. 179].

Одной из наиболее ярких фигур этого периода считается Д. Дьюи, который считал, что главная цель образования – содействие самореализации ребенка посредством установления соответствия школьного образования интересам и потребностям ребенка, индивидуализации обучения, связи школы с жизнью, трудового обучения. Критерием самореализации является адаптация личности к социальной среде через приобретение индивидуального, практического опыта, достижение личного успеха в освоении общественных ценностей, развитие

«наблюдательности, изобретательности, творчества, формирование последовательного мышления и познание действительности». Существенным условием самореализации ребенка является предоставление свободы деятельности ребенка, поскольку это формирует ответственность и дает возможность полного и гармоничного развития, укрепляет характер [78].

М. Монтессори, развивая идею свободного воспитания и принцип природосообразности, считала, что главное в образовании – это интерес ребенка, в основе которого свобода выбора учебного материала для удовлетворения интереса, что и является условием естественного природообусловленного развития ребенка. Любой ребенок обладает огромным познавательным и творческим потенциалом и способностью «абсорбировать культуру». Задача педагога – создание благоприятных условий для развития личности. В книге «Разум ребенка» она пишет: «Обучение достигается не тогда, когда ребенок слушает объяснения, а когда он приобретает собственный опыт в определенной среде. Значит, задача учителя – не объяснять изучаемый материал, а сформировать у ребенка серию мотивировок культурной деятельности», и далее: «Задача взрослых состоит не в том, чтобы обучать, но чтобы помогать ребенку в его работе над своим развитием...отныне мы станем помогать ребенку не потому, что он существо маленькое и слабое, но именно потому, что он обладает огромной созидательной энергией...это новый путь, новое направление обучения: помогать разуму в разнообразных процессах его развития, поддерживать его силы и укреплять его бесчисленные возможности» [140].

Важнейшим условием развития ребенка М. Монтессори считает свободу действий в освоении окружающего мира, независимость в приобретении социального и нравственного опыта. Все это возможно лишь при условии и в результате активной самостоятельной деятельности. Свобода – это не предоставление детям возможности делать все, что угодно, это сосредоточение

детей на интересной для них деятельности, вследствие и в рамках которой ребенок развивается, определяется в свободном выборе занятий.

Одним из важных условий развития личности является сотрудничество ребенка с педагогом и детей друг с другом. Такое сотрудничество создает естественную развивающую среду: педагог создает условия для активной деятельности детей, дети разного возраста учатся друг у друга, что способствует их интеллектуальному, личностному росту, развивает навыки общения, чувство заботы, ответственности за младших и слабых.

Не только зарубежная, но и отечественная педагогика искала пути развития новой личностно ориентированной парадигмы образования. Особое место в российской педагогике начала XX века занимает К.Н. Вентцель, называвший педагогику будущего педагогией «освобожденного ребенка», под которой он понимал устранение препятствий для развития творческих сил и созидательной воли ребенка. Он рассматривал процесс развития личности как путь самостоятельного освоения ребенком знаний, нравственности, духовности через творческий созидательный труд по саморазвитию, самосовершенствованию. Задача педагога – поддержка свободного роста и развития сознания, чувств, воли, творческих сил ребенка, создание условий для самостоятельного творчества, помощь в поиске собственных жизненных ориентиров, целей, истины и красоты [47].

Идеи российской гуманной педагогики нашли в 20-е годы свое развитие в зарождающейся советской педагогике. П.П. Блонский писал: «Обучать ребенка – это значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей – иными словами не навязывать ему нашего мира... но помогать перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир» Образование должно быть «совместной жизнью учителя с детьми, живым культурным творчеством для учителя» [28, с. 102–104].

Таким образом, педагогическая мысль XIX – первой половины XX вв. поставила проблемы самопознания, саморазвития личности в образовании, теоретически их обосновала, предложила конкретные методики свободного воспитания, саморазвития, самореализации ребенка.

На наш взгляд, еще одной предпосылкой развития идей социально-педагогической поддержки стал кризис образования. Во второй половине XX века все чаще стали говорить о том, что современная педагогика переживает кризис, который связан с технократическим и функциональным подходом к воспитанию ребенка, с господствующей в обществе «знаниевой» парадигмой и «педагогикой необходимости», имеющими четко сформулированные цели, задачи, методы обучения и воспитания, рассматривающими детей как «объект обучения». Такая педагогика стремилась дать ребенку как можно больше знаний, прививала ценности и нормы, задаваемые взрослыми, не учитывая при этом индивидуальность, интересы и потребности конкретного ребенка. В основе ее лежат принципы «ассимилятивной парадигмы» (А.Б. Орлов):

- неприятия ребенка как личности, т.е. взгляд на ребенка как на не вполне полноценного человека, которого нужно формировать;
- произвола, т.е. возможности взрослых произвольно вмешиваться в жизнь ребенка и выстраивать ее в зависимости от собственного понимания целесообразности;
- монологизма, при котором задача детей – слушать, что говорят взрослые и не противоречить их точке зрения;
- контроля и оценки, т.е. безоговорочного права взрослых контролировать и оценивать процесс и результаты обучения, воспитания и, в целом, взросления ребенка [152].

Подобный подход в образовании все чаще оказывается неэффективным. Ценности и нормы, преподносимые взрослыми,

детьми и молодежью отвергаются, результаты обучения имеют тенденцию к снижению. В этой связи резко возрос интерес педагогов, психологов к поиску новых философско-педагогических идей, методов, технологий обучения, воспитания, организации педагогического процесса, помещающих ребенка в центр педагогической системы, позволяющих ему быть самим собой, реализовывать индивидуальность, уважающих честь и достоинство растущей личности.

Педагогика все чаще обращается к исследованиям гуманистической психологии, осознавая, что проблемы развития, саморазвития, самоопределения, самореализации личности должны и могут решаться только на стыке наук. Все чаще ставится вопрос о психологизации педагогики. Исследователи личностно ориентированного образования обращаются к работам А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма, Э. Эриксона [135, 231, 260, 261].

Особое место в этом ряду занимает феноменологическая теория личности К. Роджерса, в рамках которой разрабатывалась идея гуманизации образования. Основная задача педагога по К. Роджерсу – стимулирование, фасилитация осмысленного учения. Фасилитирующее обучение – это не единый для всех метод или педагогическая технология, а совокупность ценностей, особая педагогическая философия, неразрывно связанная с личностным способом бытия человека. Систему ценностей составляют убеждения в личностном достоинстве каждого человека, праве на свободный выбор своего пути и ответственности за последствия этого выбора. Он выделяет следующие направления реализации идеи гуманистического образования:

- создание психологического климата доверия между учителем и учащимися;
- обеспечение сотрудничества между всеми участниками учебно-воспитательного процесса;
- актуализация мотивационных ресурсов учения;

- развитие особых личностных установок учителей, адекватных гуманистическому обучению (открытость учителя своим мыслям и переживаниям, внутренняя уверенность в возможностях и способностях учащегося, видение внутреннего мира и поведения каждого ребенка);

- помощь учителям и учащимся в личностном развитии [261].

Учитель, понимающий и принимающий внутренний мир ребенка в безоценочной манере, ведущий себя естественно в соответствии со своими внутренними переживаниями, доброжелательно относящийся к учащимся, способен воплотить идеи гуманистического образования в жизнь.

К. Роджерс считал, что организация процесса образования как фасилитации связана с предоставлением детям большей свободы и ответственности, что способствует стимулированию и активизации их развития. Свобода, по его мнению, не сводится к выбору внешних альтернатив, это экзистенциальное качество личности, способность к внутреннему выбору. Важной характеристикой ее является комплементарность миру детерминизма: она существует в особом, личностном измерении, не нарушая причинных связей явлений, но проявляется и реализуется в них, как в своих собственных [152, 261].

Серьезное влияние на развитие идей педагогической поддержки оказала и отечественная психология, в частности труды по развивающему образованию, самоопределению, саморазвитию, субъектности А.В. Брушлинского, В.В. Давыдова, Г.А. Цукерман, В.И. Слободчикова и др. Исследователи этих проблем утверждают, что личностное обретение человеком себя возможно только в саморазвитии, в развитии собственной самости. Развитие рассматривается с трех позиций: развитие как созревание и рост биологических структур и функций; специально организуемая деятельность «развивания» культуросообразных способностей»; «кардинальное структурное преобразование собственной самости», «фундаментальная способность человека становиться и быть

подлинным субъектом своей собственной жизни». В.И. Слободчиков предложил способ различения этих трех типов развития с помощью следующих категорий: созревание и рост – категории «изменение и самоизменение»; формирование – категории «совершенствование и самосовершенствование»; преобразование и преображение – категории «развитие и саморазвитие» [199].

Развитие и саморазвитие дает возможность человеку стать субъектом собственных действий и деятельности, проявляется в способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что позволяет человеку становиться хозяином собственной жизни, личностью.

Педагогическое воплощение этих идей связано с теорией и практикой российской новаторской педагогики: личностно ориентированной педагогией (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская); педагогией сотрудничества (А.В. Иванов, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин и др.); концепциями воспитания (В.А. Сухомлинский, В.А. Караковский, А.В. Мудрик); школой «адаптирующей педагогики» (Е.А. Ямбург); школой «диалога культур» (В.С. Библер); школой «самоопределения» (А.Н. Тубельский); теорией и практикой дополнительного образования.

Огромное значение для реализации идей гуманной педагогики, свободного развития ребенка имеет создание внешкольного образования, как структуры, основной целью которой является удовлетворение познавательных и творческих потребностей человека. Внешкольное образование стало складываться в России со второй половины XIX века как дополнительное образование для взрослых. Термин «внешкольное образование» обозначал просветительскую деятельность общественных организаций и частных лиц, направленную на удовлетворение образовательных запросов населения. К учреждениям внешкольного образования относились воскресные, вечерние школы, общеобразовательные и

профессиональные курсы для взрослых, народные университеты, народные чтения, театры, читальни. Они создавались на общественные и частные средства и не входили в государственную систему народного образования. Внешкольное образование поддерживали такие известные педагоги и общественные деятели, как Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Н.А. Корф и др.

Наибольшую известность получили Смоленские курсы для рабочих в Петербурге, Пречистенские курсы в Москве, университет Шанявского, где занятия проводились по программе высшего образования под руководством крупнейших ученых П.П. Блонского, Ю.В. Готье, П.Н. Лебедева. Широкое распространение получили культурно-просветительские общества и клубы для рабочих, деятельность которых строилась на основе самоуправления.

В 1907 году было создано Общество содействия внешкольному просвещению при Лиге образования в Петербурге и Общество содействия внешкольному образованию в Москве. А в 1912 – 1913 годах началась подготовка работников внешкольного образования: в Педагогической академии был открыт годовой курс внешкольного образования, в университете Шанявского – трехмесячные, а затем шестимесячные библиотечные курсы. С 1914 года подготовка работников внешкольного образования развернулась во многих губерниях России.

Параллельно развивалось и детское внешкольное образование в форме воскресных школ. Такие школы были открыты в Киеве, Петербурге, Москве, Твери, Одессе, Екатеринбурге, Казани и других городах. В начале XX века в Москве и Петербурге создаются летние площадки для детей с ослабленным здоровьем, где наряду с оздоровлением предлагались занятия в различных кружках – физкультурных, художественных, технических и т.п. В 1912 году в Москве действовало 60 площадок для ослабленных детей, в 1914 году – 75.

Широко известна практика работы детского общества «Сетлемент» (1907), общества детей и взрослых «Детский труд и отдых» (1909), колонии «Бодрая жизнь» (1911). А.У. Зеленко, С.Т. Шацкий, А.А. Фортунатов, Л.К. Шлегер, стоявшие у истоков дополнительного образования детей, считали главной задачей внешкольных учреждений развитие личности ребенка, создание условий для разумного досуга.

Осенью 1905 года был создан первый в России детский клуб «Дневной приют для приходящих детей» с начальной школой, библиотекой, ботанической оранжереей, астрономической обсерваторией, столярной мастерской. В клубе систематически занимались до 450 детей. В мае 1908 года клуб закрыли за «попытку проведения социализма среди детей».

С.Т. Шацкий в колонии «Бодрая жизнь» организовывал жизнь детей как свободную игру ума и тела свободных, здоровых, сильных людей. Здесь каждое лето жили 60 – 80 мальчиков и девочек, объединенных совместным трудом (работа в огороде, в саду, самообслуживание, благоустройство территории) и организацией свободного времени (игры, беседы, постановка спектаклей, занятия музыкой, пением) [48, 103, 248].

Первые внешкольные учреждения помогали организовать досуг детей, компенсировали отсутствие или недостаток школьного образования, способствовали развитию познавательных, творческих способностей, формированию коммуникативных навыков детей. Несомненная заслуга основателей этих учреждений в том, что они разработали и апробировали на практике формы и методы внешкольного образования, в основе которого свободный выбор ребенком содержания, форм образования.

Следующим шагом в этом направлении стала разработка теоретических основ внешкольного (дополнительного) образования, которые были заложены в конце XIX века. Методика внешкольного образования разрабатывалась в трудах В.П. Вахтерева «Внешкольное образование народа» (1896),

Е.Н. Медынского «Внешкольное образование. Его значение, организация и техника» (1918), «Методы внешкольной просветительской работы» (1918), «Энциклопедия внешкольного образования» (1923). В настоящее время теории, сформулированные и апробированные в учреждениях дополнительного образования, вошли в практику и значительно обогатили жизнь общеобразовательной школы: научные общества учащихся, школы раннего развития, коллективы эстетической направленности, спортивные секции и многое другое. Теоретические основы дополнительного образования разрабатываются в России В.А. Горским, Е.Б. Евладовой, М.Б. Коваль, А.Б. Фоминой, А.И. Щетинской и др. [48, 72, 204].

Внешкольное (дополнительное) образование стало системой, где декларации о праве ребенка на свободный выбор образовательного пути, саморазвитие, самоопределение и самореализацию личности обрели реальное воплощение, поскольку в основе его лежит интерес ребенка. На интересе ребенка и строится вся система дополнительного образования – содержание, принципы, методика, технология, подготовка и повышение квалификации кадров. Целью дополнительного образования детей является социально- педагогическая поддержка ребенка в процессе его социального самоопределения, творческого и личностного развития.

Все многообразие философских концепций и подходов к образованию, педагогической и психологической теории и практики подготовило возникновение теории педагогической поддержки.

В мировой практике образования используется термин «schoolcounselling and guidange» – школьное консультирование и руководство, близкий по смыслу понятию «педагогическая поддержка». Под школьным консультированием и руководством понимается помощь в любых затруднительных ситуациях выбора, адаптации к новым условиям, процесс оказания помощи личности в

познании окружающего мира и самопознании, профессиональной ориентации, направленность педагогической деятельности на социальное и индивидуальное развитие личности. Школьное консультирование рассматривается как превентивная деятельность и оперативная помощь ребенку в проблемных ситуациях. Е. Борнеманн считает, что одной из основных задач такого школьного консультирования является формирование индивидуальной самостоятельности ребенка, а К. Молленгауэр – необходимость в деятельности педагога решать проблемы детей, возникающие в процессе развития личности. Р. Чарней рассматривает эту проблему через моделирование социальных ситуаций и тренинг позитивного поведения, необходимых для благоприятного решения проблем ребенка в школьном сообществе. Н. Ноддингс говорит о том, что школы существуют не только ради учебных целей, они должны быть многоцелевыми учреждениями. Приоритетом образовательных учреждений становится нравственное воспитание, научение заботе через самопознание. Роль же педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку осознать себя, заботиться и любить других, принимать заботу о себе [147].

Основываясь на личностно ориентированной парадигме образования, воспринимающей человека как непреходящую ценность, на идее гуманизации образования как условия гармоничного развития личности и зарубежной практике школьного консультирования в 90-е годы XX века О.С. Газманом была сформулирована идея педагогической поддержки. Она определялась им как педагогическая помощь детям в решении их индивидуальных проблем в сферах общения, обучения, творчества, досуга, здоровья. О.С. Газман считал, что помогать можно тому, что есть в наличии, т.е. педагог поддерживает, развивает личность, самостоятельное движение ребенка. Потому он в своих работах определяет главное в педагогической поддержке – саморазвитие ребенка. Саморазвитие включает самосознание, самоопределение, самодеятельность, самореализацию [52].

Но всегда ли помощь ребенку в саморазвитии, решении индивидуальных проблем ограничивается педагогом и педагогической поддержкой. В общеобразовательной школе, без сомнения, да, поскольку развитие «самости», индивидуальности не является ее основной задачей, и в силу особенностей педагогического процесса в школе эта проблема решается педагогом посредством педагогической поддержки. Но в системе образования есть подсистема, ориентированная на личность ребенка, основной целью которой является помощь ребенку в самоопределении, самореализации, самоактуализации. Речь идет о дополнительном образовании детей.

В «Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года» под дополнительным понимается мотивированное образование, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно. В концепции отмечается, что дополнительное образование опирается на принципы гуманизации, демократизации, индивидуализации, педагогику сотрудничества. В качестве отличительных черт дополнительного образования детей выделяются:

- создание условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области;
- многообразии видов деятельности, удовлетворяющей разные интересы, склонности и потребности ребенка;
- личностно деятельностный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению;
- личностно ориентированный подход к ребенку, создание ситуации успеха;
- создание условий для самореализации, самопознания и самоопределения личности [117].

Для системы дополнительного образования сформулирован социальный заказ и созданы специальные организационно-педагогические условия, направленные на поддержку и развитие индивидуальности ребенка. Здесь проблему развития индивидуальности решает не только педагог, но и вся система образования, общество в целом, что дает нам возможность говорить о реальности социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей.

Подводя итоги, выделим основные социально-исторические предпосылки становления проблемы социально-педагогической поддержки ребенка:

1) Эволюция социокультурных представлений человечества о назначении и ценности детства в обществе в сторону их гуманизации.

2) Развитие философского и педагогического знания от декларации права личности на свободный выбор до разработки теорий гуманистической, личностно ориентированной педагогики, методик и технологий саморазвития, самопознания, самоопределения, самореализации ребенка.

3) Создание новой образовательной системы (дополнительное образование детей), основным предназначением которой стала реализация права ребенка на свободный выбор образовательного пути, саморазвитие, самоопределение и самореализацию личности, т.е. реальное воплощение идей гуманной педагогики

4) Попытки разрешения кризиса образования, связанного с технократическим и функциональным подходом к воспитанию ребенка, с господствующей в обществе «знаниевой» парадигмой и «педагогикой необходимости» посредством поиска новых философско-педагогических идей, методов, технологий обучения, воспитания, организации педагогического процесса, помещающих ребенка в центр педагогической системы, позволяющих ему быть самим собой, реализовывать индивидуальность.

5) Обобщение отечественного и зарубежного педагогического опыта разрешения проблем детей, возникающих в процессе личностного развития.

## **1.2. Состояние исследования социально-педагогической поддержки ребенка в отечественной педагогике**

Понятие «поддержка» введено в педагогику относительно недавно и получило развитие в работах О.С. Газмана, В.А. Горского, И.Ф. Деметьева, Л.Я. Олиференко и других исследователей, которые рассматривают ее как профессиональную деятельность педагогов в общеобразовательных учреждениях, направленную на оказание помощи детям в решении их проблем [52, 62, 151].

Практически одновременно появились понятия «социальная поддержка», «педагогическая поддержка», «психолого-педагогическая поддержка», «медико-психолого-педагогическая поддержка» и, наконец, «социально-педагогическая поддержка», которые встречаются в работах многих ученых и практиков, занимающихся проблемами детства. Однако, хотя сегодня эти понятия широко используются в педагогической науке и практике, работ, посвященных их специальному анализу практически нет.

Само слово поддержка в русском языке трактуется как оказание помощи, содействие, поэтому различные виды поддержки (социальную, педагогическую, психолого-педагогическую, социально-педагогическую) следует рассматривать как деятельность по оказанию помощи [150, с.490].

В современной отечественной педагогической литературе можно встретить два подхода к рассмотрению этой проблемы. Один – трактует социально-педагогическую поддержку с позиции социальной защиты детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, второй – рассматривает ее как помощь, содействие ребенку в развитии индивидуальности.

Первый подход к проблеме социально-педагогической поддержки с позиции помощи государства и общества социально незащищенным слоям, в том числе как решение индивидуальных проблем жизни и деятельности детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, встречается в социальной педагогике. Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьев считают, социально-педагогическая поддержка – это оказываемая профессионально подготовленными людьми помощь детям в выявлении, определении и разрешении проблем ребенка в ситуации нарушения его базовых прав. Причем, речь идет о детях, находящихся в трудной жизненной ситуации [151].

Мы считаем такую позицию достаточно спорной, поскольку нельзя сводить все многообразие проблем ребенка только к нарушению его базовых прав и ограничивать социально-педагогическую поддержку лишь категорией детей, оказавшихся в трудной ситуации. Любой ребенок в своей жизни сталкивается с огромным количеством социальных проблем, касающихся общения, самоутверждения в среде сверстников, выбора ценностных ориентиров, социальной адаптации, детской, подростковой субкультуры и т.п. Поэтому закономерно возникает вопрос о целесообразности ограничения социальных проблем ребенка границами базовых прав. Тем более что базовые права могут нарушаться и у обычных детей. Например, оскорбление чести и достоинства ребенка в школе, что, к сожалению, встречается достаточно часто в реальной практике.

Близкую позицию занимают А.Т. Бойцова, Н.Ю. Конасова и еще ряд исследователей, трактующих социально-педагогическую поддержку как «систему деятельности, организованную на основе межведомственного взаимодействия и направленную на создание условий реализации прав особых категорий детей (детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации, с проблемами социального взаимодействия, здоровья, одаренных детей). Они считают, что социально-педагогическая поддержка решает задачи

реализации прав ребенка на полноценное развитие, образование, досуг, охрану здоровья, участие в культурной и творческой жизни, на поддержку и помощь взрослого [114].

Попытаемся выделить основные моменты определений социально-педагогической поддержки А.Т. Бойцовой, И.Ф. Дементьева, Н.Ю. Конасовой, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульги: первое – решение индивидуальных проблем жизни и деятельности; второе – система деятельности на основе межведомственного взаимодействия, направленная на создание условий реализации прав детей; третье – выделение особой категории детей, для которой предназначена социально-педагогическая поддержка, причем эта категория трактуется достаточно свободно (дети с социальными проблемами, проблемами здоровья, взаимодействия, одаренные дети). Если обобщить существующие *определения социально-педагогической поддержки* с позиции социальной защиты ребенка, то речь идет о системе межведомственного взаимодействия и педагогической деятельности, направленной на создание условий реализации прав особых категорий детей и решение индивидуальных проблем их жизни и деятельности. В этих определениях вызывает вопрос обоснованность выделения категорий детей, на которых распространяется социально-педагогическая поддержка. Мы считаем, что любой ребенок нуждается в создании условий для реализации своих прав и в решении индивидуальных проблем жизнедеятельности и в этом смысле нуждается в социальной и педагогической помощи.

Второй подход к определению социально-педагогической поддержки, разделяемый нами, касается всех без исключения детей и ориентирован на помощь и содействие ребенку в процессе развития его индивидуальности. Поскольку первые и наиболее глубокие исследования проблем педагогической поддержки осуществлялись О.С. Газманом и его учениками, начнем с анализа результатов их работ. Отправной точкой исследования О.С. Газмана послужило положение о том, что возможности

образования, воспитания ограничены индивидуальной волей человека. Сам ребенок может стать непреодолимым барьером для воспитателя, если его интересы, потребности не совпадают с теми целями, которые ставит перед собой педагог или родители. Дело здесь не в содержании образования или позиции воспитателя, а в формировании «самости» ребенка, в его стремлении самостоятельно делать выбор и нести за него ответственность [52, 139].

Принципиально важное значение для понимания сущности и необходимости разработки идей педагогической поддержки имеет осознание того, что любое воспитание, даже гуманистическое – общественно по своей природе. Образование – социальный институт, задачами которого является подготовка человека для устойчивого функционирования и развития общества, обеспечение стабильности общественной жизни посредством передачи социально-культурного опыта, интеграция интересов, ценностей, действий членов общества для гармонизации самого общества. Не только личность, но и само общество нуждается в воспитательной деятельности. Общество выступает в качестве субъекта воспитания через социальный институт образования и педагогов как агентов социализации. Оно формулирует социальный заказ на качества личности, необходимые данному обществу с учетом сложившейся политической и социально-экономической реальности. Этот социальный заказ оформляется в программы, технологии, методики воспитательного воздействия на личность. Они чаще всего эффективны для определенного типа личности, легко поддающегося воспитательным воздействиям. Если же попадается тип, сопротивляющийся или испытывающий затруднения в процессе социализации, ребенок определяется как трудновоспитуемый и система образования, пусть в мягкой форме, оказывает давление на него, не вникая особенно в причины, проблемы, индивидуальные особенности. В реальной образовательной практике ребенок выступает в качестве объекта

воспитания, его индивидуальность, интересы, потребности могут игнорироваться в процессе воспитания в семье и образовательных учреждениях.

Ситуация обостряется в период подросткового возраста, когда идет процесс физического, психологического и социального взросления. Процесс формирования личности проявляется: в развитии самосознания, самооценки; в появлении чувства взрослости; в «подростковом кризисе», причиной которого является несоответствие быстрых темпов умственного и физического развития уровню социальной зрелости подростков, следствие – стремление к независимости, самостоятельности; в изменении структуры Я-концепции, проявляющемся в застенчивости, эгоцентризме, снижении самоуважения, усилении склонности к самонаблюдению; в «жажде нормы» – «все как у всех» – преобладании мнения коллектива сверстников в принятии решений; в развитии нравственного сознания: представлений, понятий, убеждений, системы оценочных суждений; в формировании нравственных идеалов; в развитии волевых качеств личности; в сензитивности к общению, самоутверждению.

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

О.С. Газман строит теорию педагогической поддержки на основе гуманистического мировоззрения, оперируя понятиями «свобода» и «необходимость». Он разделяет педагогику необходимости и педагогику свободы. По его мнению, педагогика необходимости в основе своей строится на процессе социализации, педагогика свободы – на индивидуализации. Взаимосвязь этих

понятий строится по линии: социализация – педагогическая поддержка и воспитание – саморазвитие – индивидуализация личности [52].

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

*Педагогическую поддержку* О.С. Газман рассматривает как помощь в индивидуализации ребенка, как особую педагогическую деятельность, обеспечивающую индивидуальное развитие (саморазвитие) ребенка, а воспитание как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения.

Развитие личности, саморазвитие предполагает наличие внутренних движущих сил, в качестве которых выступают противоречия, несоответствие между потребностями и возможностями личности, с одной стороны, и внешними условиями и требованиями — с другой. Часто самостоятельно разрешить эти противоречия ребенок не в состоянии в силу недостаточного социального опыта, незнания собственных возможностей и способностей, поэтому здесь необходима помощь взрослого.

А.В. Кулемзина, рассматривая проблемы одаренных детей, считает, что педагогическая поддержка «опирается на два краеугольных камня – личность взрослого и поступки ребенка». Ребенок сам строит свою личность, совершая поступки и опираясь на личность взрослого. Следуя ее логике, можно говорить о том, что педагогическая поддержка – это помощь педагога в создании ребенком своего «Я» [126].

Если педагогическая поддержка – педагогическая деятельность по индивидуализации ребенка, необходимо определиться с сущностью и местом этого процесса в жизни человека. Индивидуализация (от лат. *individuum* – отдельный, соотносимое с греческим понятием *atomos* – неделимый, целостный) – процесс порождения и рефлексии индивидом собственного опыта, в котором он признает себя в качестве субъекта, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты своей деятельности. Часть исследователей (Ю.Г. Волков, П. Наторп, Я. Рейковски и др.) считают, что личность развивается на основе процессов индивидуализации и идентификации, где индивидуализация отвечает за формирование образа социального мира на основе дифференциации системы Я – Они, идентификация – за концепцию индивидуального Я как схожего или идентичного с другими [49, 142].

Процесс индивидуализации инициирует самореализацию, саморазвитие, самоактуализацию, более того, эти проявления личности рассматриваются как результат развития индивидуальности, что диктует необходимость определиться с соотношением этих понятий.

Саморазвитие, самоактуализация, самореализация связаны с феноменом потребности человека в личностном росте, развитии, самосовершенствовании. Все они описывают очень близкие явления: полную реализацию наших подлинных возможностей (К. Хорни), стремление к выражению и развитию своих возможностей и способностей (К. Роджерс), стремление человека стать тем, кем он может стать (А. Маслоу).

Л.А. Коростылева считает, что «различие интерпретации терминов «самореализация» и «самоактуализация» связано с разными акцентами: на субъективном, внутреннем, или объективном, внешнем плане личности. В этом смысле термин «самоактуализация» отражает данный процесс во внутреннем плане

личности, а «самореализация» – в больше степени во внешнем. Однако, как самоактуализация – это всегда актуализация, т.е. выражение себя, своей истинной природы вовне, так и самореализация – это всегда реализация своего подлинного Я» [119, с. 36–37].

Самореализация невозможна без самосовершенствования или саморазвития, под которым понимается процесс приобщения к культуре, постоянного повышения уровня своих знаний, реализации себя в деятельности. Самоактуализация, в данном случае, предполагает подготовку к самореализации.

Саморазвитие детерминирует самоопределение личности. В работах по психологии Л.А. Коростылевой, С.Л. Рубинштейна, Г.А. Цукерман самоопределение связывают с «поиском себя» в условиях разрешения внутренних противоречий, конфликтов, жизненных проблем и трудностей [119, 180, 238].

Самоопределение с позиции педагогической поддержки базируется на психологическом основании и трактуется как выявление и утверждение индивидуальной позиции в проблемных ситуациях (О.С. Газман) как этап социализации, сущность которого заключается в осознании цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности (В.Ф. Сафин), процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей, средств самосовершенствования в конкретных обстоятельствах жизни, механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы (Н.В. Уварина) [217].

Самоопределение инициирует процесс самореализации. Самореализация – это «стремление к совершенствованию, т.е. одна из высших потребностей личности, направленная не только на реализацию человеком своих сил и способностей, но и на постоянный рост своих возможностей, повышение качества своей деятельности, в основе которой лежат высшие человеческие ценности» [119, с. 39].

Самореализация, самоактуализация, саморазвитие личности взаимосвязаны, взаимозависимы, глубоко индивидуальны, неповторимы и уникальны. Особенности процесса индивидуализации непосредственно сказываются на адекватности и продуктивности самореализации. Принятие и понимание индивидуальности человека способствуют ее свободному проявлению в деятельности, а значит, самореализации. Все эти положения и лежат в основе теории педагогической поддержки.

*Педагогический аспект индивидуализации*, по мнению О.С. Газмана, заключается в деятельности взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном индивиде от природы или приобретенного в индивидуальном опыте. Логику педагогической поддержки можно представить в виде такой зависимости: Педагогическая поддержка – Индивидуализация – Саморазвитие – Самоопределение – Самореализация.

Причем, хотелось бы отметить, что развитие индивидуальности в педагогической и социально-педагогической поддержке не самоцель, оно необходимо для самоопределения, самореализации личности. Ведь если развитие индивидуальности рассматривать как цель педагогической, да и социально-педагогической поддержки, мы рискуем воспитать индивидуалиста, ориентированного на собственные интересы и игнорирующего интересы других людей. Особую роль здесь играют ценностные ориентации в воспитании. С одной стороны, они могут инициировать развитие индивидуализма и эгоизма, с другой – социально позитивные качества личности. Ориентация в поддержке на самоопределение и самореализацию позволяет ребенку осознать себя и максимально реализоваться на собственное благо и благо общества. Мы считаем такую позицию принципиально важной при рассмотрении проблем социально-педагогической поддержки.

Эта мысль развивается А.В. Петровским и В.А. Петровским при анализе проблем персонализации, понимаемой как

представленность индивида, инобытие, продолжение себя в других людях. Они считают, что для личности актуальна персонализация, поскольку в любой ситуации общения человек стремится проявить те стороны своей индивидуальности, которые могут запечатлеть его в другом. При этом яркая индивидуальность, дистанцируясь от других людей и подчеркивая свою исключительность, рискует деперсонализироваться, т.е. уйти из сознания окружающих, не оставляя позитивного следа, что в конечном итоге негативно для нее самой. Таким образом, помогая развитию индивидуальности, педагог должен помогать ребенку осваивать способы эффективного общения, учить уважать позицию, точку зрения другого человека [161].

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

– поддерживать самостоятельность и активность ребенка, помогать ему в овладении способами самореализации.

В современной социологии можно найти подтверждение этой идеи в работе П.А. Бергера, Б. Бергер «Социология: биографический подход». Они говорят о том, что социализация сопровождается интернализацией, т.е. вхождением социального мира в сознание человека. «Только путем интернализации голосов других, мы можем говорить сами с собой. Если никто не обращается к нам значимым для нас образом извне, внутри нас также будет царить молчание. Только через других мы можем прийти к открытию самих себя... только через значимых других мы можем развивать значимое отношение к самим себе». Таким образом, «ребенок социализируется не только в конкретный мир, но он социализируется и в конкретного самого себя», а значит, социализация рассматривается как способ формирования самости [20, с. 84, 87].

Нам представляется существенным посмотреть на эту проблему педагогической поддержки с точки зрения субъекта и субъектности. Проблемы субъекта и субъектности рассматривались в трудах А.В. Брушлинского, А.К. Дусавицкого, В.Т. Кудрявцева, А.Н. Леоньева, А.А. Смирнова, С.Л.Рубинштейна, И.С. Якиманской и др. Субъектность предполагает активную роль человека в процессе жизнедеятельности, им самим организуемую, развиваемую и контролируемую активность. В.Т. Кудрявцев считает, что «субъектом можно назвать того, кто осуществляет особые действия по развитию целостной деятельности» [122]. Субъект сам определяет цели, меру занятости необходимой ему деятельностью, управляет ею в меру своих возможностей и способностей, использует нормы, правила ее организации, освоенные в процессе обучения и воспитания. В этом смысле субъектность можно рассматривать как результат интериоризации общественного опыта, как продукт образования, т.е. как

приобретаемое в процессе развития, но основанное на индивидуальных особенностях личности свойство.

А.В. Брушлинский отмечает, что «по мере взросления в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям, через которые всегда только и действуют внешние причины... Будучи изначально активным, человеческий индивид однако не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности». Специфичность саморазвития в том и заключается, что в процессе становления и развития человека активность, возникающая в ответ на воздействия окружающей среды, сменяется собственной активностью, необходимой для самореализации и самоактуализации личности [34].

Он говорит о том, что субъектность в деятельности, поведении, принятии решений, опосредована индивидуальными особенностями личности. Следовательно, существует взаимосвязь между развитием индивидуальности и становлением субъектности ребенка. Когда мы пытаемся определить возрастные границы субъектности, то приходим к заключению о сензитивности подросткового возраста для этого явления. Формирование «самости», т.е. самооценки, самопознания, самовоспитания, самоуважения, самоопределения, несомненно, влияет на осознанную, побуждаемую изнутри активность в деятельности, а следовательно, на субъектность. Педагог, помогая в процессе развития индивидуальности, создает условия, включает ребенка в разные, интересующие его виды деятельности (в чем собственно и заключается поддержка), способствует развитию ребенка в деятельности, стремясь сделать эту деятельность развивающейся для него. Из чего можно сделать заключение о том, что, развивая индивидуальность ребенка, мы воздействуем на потенциальную субъектность. Это значит, что социально-педагогическая

поддержка это не только помощь в развитии индивидуальности, но и субъектности ребенка.

Проблемы педагогической и социально-педагогической поддержки практически всегда рассматриваются относительно общеобразовательной школы. Цель школы – дать образование, определенное государственными стандартами, в целом педагогическая деятельность в школе носит программный характер, и деятельность по защите основных прав ребенка, развитию его индивидуальности, помощи в самоопределении, самореализации становится личной педагогической инициативой. Несколько иная ситуация в дополнительном образовании детей.

Дополнительное образование детей как никакая другая образовательная система располагает большими возможностями в осознании и реализации ребенком своей индивидуальности, поскольку базируется на его познавательных, творческих интересах и потребностях. Дополнительное образование представляет собой тип образования, объединяющий воспитание, обучение и развитие в единый процесс с целью удовлетворения и развития познавательных интересов, творческого потенциала ребенка, способствующих самоопределению, самореализации и саморазвитию личности и опирающихся на свободный выбор ребенком видов и содержания деятельности.

«Концепция модернизации дополнительного образования до 2010 года» рассматривает учреждения дополнительного образования как определяющий фактор развития индивидуальности, склонностей, способностей, интересов социального и профессионального самоопределения детей и молодежи. Саморазвитие, развитие индивидуальности ребенка в дополнительном образовании – социальный заказ и общество сознательно создает условия для реализации этого заказа.

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

образование находится вне стандартов и нормативов образования. Более того, появление стандартов в дополнительном образовании уничтожит его сущность. Само содержание дополнительного образования меняется в зависимости от интересов и потребностей детей, родителей, поэтому в учреждении дополнительного образования не только педагог влияет на развитие индивидуальности ребенка, но и сама система. В дополнительном образовании процесс педагогической поддержки обусловлен определенными педагогическими условиями.

Первое педагогическое условие – *субъект-субъектное взаимодействие*, предполагающее равноправное, активное общение педагога и ребенка в образовательном процессе. Конечно, педагог обладает большими знаниями и опытом, чем ребенок и в этом смысле они не могут быть равны. Но образовательный процесс они творят вместе, выступая субъектами совместной деятельности, самоопределяясь, реализуясь и, как следствие, развиваясь в этом творчестве. Субъект-субъектное взаимодействие предполагает осознание субъектами (педагогом и ребенком) целей, условий, определение содержания и способов деятельности, адекватное оценивание ее результатов. В этом случае ребенок самостоятельно наравне с педагогом решает вопрос о том, какие задачи и как он должен решать. В данном случае речь идет о произвольной активности как ребенка, так и педагога, побуждаемой выбранными ими целями. Таким образом, их организованное взаимодействие носит предметно-преобразующий характер, независимо от того, на что оно направлено, на мир вещей, окружающих явлений или управление собственными состояниями. В целом субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка влияет на становление субъектности личности.

Второе педагогическое условие – *вариативность образования*, то есть возможность образования поискового, представляющего ребенку право выбора содержания, предмета, форм образования, образовательной траектории педагога, у

которого он хотел бы заниматься. Педагог в дополнительном образовании тоже имеет право выбора содержания, форм, методов, технологий образования, поскольку он не ограничен нормативами, стандартами, типовыми программами.

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

Четвертое педагогическое условие – *создание ситуации успеха для каждого ребенка* возможно лишь при реализации всего, о чем говорилось ранее: вариативности образования, субъект-субъектных отношений педагога и ребенка, наличия многоуровневой психолого-педагогической, социально-культурной среды. Свобода выбора ребенком образовательного пути, помощи педагога, рассматривающего ребенка как равноправного творца образовательного процесса, развивающая среда учреждения создают ситуацию успеха для любого ребенка [204, 207].

Таким образом, педагогическая поддержка в системе дополнительного образования детей это не только деятельность педагога, но и создание условий образовательным учреждением для развития индивидуальности, субъектности ребенка на основе его индивидуальных способностей, потребностей, ценностных ориентаций и мотивов. Значит, в дополнительном образовании можно говорить о *социально-педагогической поддержке* ребенка,

которую мы рассматриваем как особую педагогическую деятельность, ориентированную на решение проблем развития индивидуальности и субъектности ребенка, его самоопределения и самореализации, реализуемых в сфере обучения, творчества, досуга, общения, здоровья, обусловленную социальным заказом общества к дополнительному образованию детей и спецификой его педагогических условий.

Проанализировав процесс выделения социально-педагогической поддержки в особый вид педагогической деятельности в первом параграфе и определив различия в понятиях «педагогическая поддержка», «социально-педагогическая поддержка с позиции социальной защиты», «социально-педагогическая поддержка в системе дополнительного образования детей», мы попытались разграничить эти понятия и сферы их исследования (табл. 1).

*Таблица 1*

Смысловое значение понятия «социально-педагогическая поддержка»

№ п/п	Понятие	Определение	Науки, изучающие проблему
1	2	3	4
1.	Педагогическая поддержка	Особая педагогическая деятельность в сфере обучения, общения, здоровья, творчества, досуга, обеспечивающая индивидуальное развитие (саморазвитие) ребенка	Педагогика Психология Социология Философия История образования
2.	Социально-педагогическая поддержка с позиции социальной защиты ребенка	Система деятельности, созданная на основе межведомственного взаимодействия, направленная на создание условий реализации прав особых категорий детей и решение индивидуальных проблем их жизни и деятельности	Социальная психология Социальная педагогика Социология Педагогика Правоведение Экономика

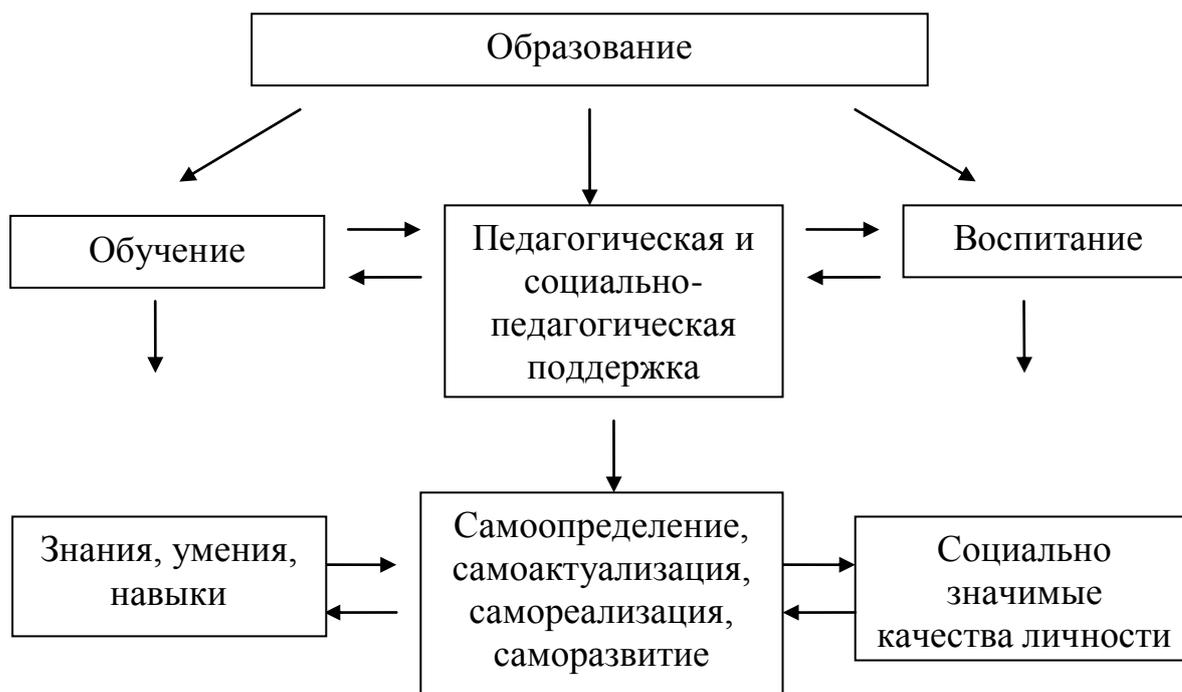
3.	Социально-педагогическая поддержка ребенка в дополнительном образовании	Особая педагогическая деятельность, ориентированная на решения проблем развития индивидуальности и субъектности ребенка, его самоопределения и самореализации, реализуемых в сфере обучения, творчества, досуга, общения, здоровья, обусловленная социальным заказом общества к дополнительному образованию детей и спецификой его педагогических условий	Педагогика Психология личности Психология развития Социальная психология личности Педагогика дополнительного образования
4.	Конкретно-исторический характер социально-педагогической поддержки	Социально-педагогическая поддержка выделилась на определенном этапе развития общества. Это связано с демократизацией общества, закреплением за ребенком прав, в том числе на свободу выбора, на самоопределение и самореализацию	Философия История образования Социология

Встает вопрос о месте педагогической и социально-педагогической поддержке в системе образования, о ее соотношении с воспитанием и обучением. Педагогическая и социально-педагогическая поддержка наряду с обучением и воспитанием являются составной частью целостного процесса образования. Между ними существует диалектическая взаимосвязь, т.е. они могут пересекаться, обогащая, дополняя и развивая друг друга. Обучение направлено на овладение ребенком знаний о мире, способах приобретения и использования этого знания, воспитание – на овладение системой ценностей, норм, установок, развитие социально значимых качеств личности, педагогическая поддержка – на осознание человеком своей индивидуальности, развитие субъектности, саморазвитие, самореализацию, выработку индивидуального стиля общения учебной и трудовой деятельности. Для обучения важно, чтобы человек научился владеть наукой,

культурой. Педагогическая поддержка дополняет обучение индивидуальным отношением к знанию и осознанным, основанном на понимании своих возможностей, способностей, потребностей, выбором сферы образования и деятельности, а также определением индивидуальных способов реализации себя в этих сферах. Таким образом, педагогическая поддержка в обучении способствует самообразованию личности. Воспитание нацелено на формирование ценностных ориентаций, но частью мировоззрения личности они становятся при условии их индивидуального «осмысления», «чувствования», выбор способов их «предъявления» обществу, т.е. в процессе интериоризации ценностей, способствующих самовоспитанию.

На протяжении многих лет жизни человек связан с системой образования, посещает дошкольное учреждение, школу, среднее или высшее учебное заведение, много учится, получает знания. Но часто это знания для школьного урока, для отметки в журнале, для получения документа об образовании, в крайнем варианте, для будущей профессии, но не знания для самого себя. Порой это знания, насильственно навязываемые человеку, лишённые личностного смысла. В этом плане можно говорить об эффекте обучения, но не об эффекте развития личности в обучении и, как следствие, об огромных потерях в плане личностных новообразований. Педагогическая поддержка позволяет разрешить эту проблему и сделать процесс образования значимым для ребенка.

Таким образом, педагогическая поддержка не противостоит обучению и воспитанию, а дополняет и обогащает их, привнесением личностного смысла. Однако, не сливаясь с обучением и воспитанием, педагогическая и социально-педагогическая поддержка может корректировать педагогическую деятельность по обучению и воспитанию, осознавая реальные проблемы и жизненную ситуацию, владея способами индивидуальной помощи ребенку.



*Рис. 1. Педагогическая поддержка в процессе образования*

Поскольку мы рассматриваем социально-педагогическую поддержку ребенка как особую педагогическую деятельность, необходимо определить содержание этой деятельности. Ее нельзя представить в обычной нормативно-заданной форме, она не может быть в отрыве от содержания образования, поскольку должна апеллировать к индивидуальности ребенка, рассматриваться в форме проблемы, требующей разрешения в процессе совместной с ребенком проектной деятельности, диалога, саморефлексии, субъект-субъектного взаимодействия и т.п. В педагогической поддержке существенным является установление подлинно гуманных отношений между взрослым и ребенком, в которых есть сочувствие, сопереживание, откровенность. Это взаимоотношения двух равноправных людей, находящихся на разных стадиях развития, обладающих разным опытом, который они могут обогатить, помогая друг другу. Здесь нет привычных ролевых отношений между ребенком и взрослым – отношений воспитателя и воспитанника, педагога и ученика. Индивидуальность нельзя

воспитать, ей нельзя обучить, поскольку она рождается, а потом и развивается вместе с субъектностью, со способностью человека к самовоспитанию, самообразованию, самореализации. Ребенок, осваивая мир, далеко не всегда принимает то, что в качестве образца для подражания предлагают ему взрослые. Он, постепенно взрослея, все чаще самостоятельно выбирает ценности, друзей, занятия и т.п. В процессе индивидуализации постепенно развивается субъектность и ребенок выступает как творец самого себя через познание, созидание, самодеятельность. Механизмом самовоспитания и самообразования является рефлексия, позволяющая анализировать, оценивать собственные действия, отношения и на основе этого изменять и развивать себя.

«Поддержка – это жизненное, личностное кредо взрослого человека по отношению к растущему ребенку, использующего свою профессию, профессиональные умения и личностные качества, чтобы создать условия для полноценного образования ребенка. А образование, в свою очередь, само является условием и процессом для развития ребенка» [139, с. 72].

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

Существенным фактором социально-педагогической поддержки является наличие у педагога профессионально-значимых качеств, готовность и способность работать в режиме социально-педагогической поддержки, что обусловило рассмотрение проблемы в рамках компетентного подхода. Проблемой профессионально-значимых качеств занимались многие ученые. Не углубляясь в анализ проблемы, отметим, что О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин выделяют следующие профессионально-значимые для социально-педагогической

поддержки качества: любовь к детям и профессии; искренняя заинтересованность в судьбе ученика, уважение его личности и достоинства; педагогический оптимизм; профессиональная психолого-педагогическая компетентность; творческий поиск в разрешении педагогических проблем [52, 139].

Мы считаем необходимым дополнить этот перечень качеств с позиции специфики дополнительного образования детей:

1. личностная и профессиональная ориентация на гуманизацию и демократизацию образовательного процесса, уважение к личности ребенка, признание его права на свободный выбор;

2. креативность, гибкость, способность воспринимать неожиданные, нетрадиционные точки зрения;

3. склонность к личностному и профессиональному совершенствованию, саморефлексии, потребность в самообразовании, самоактуализации;

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

Сама же педагогическая деятельность должна строиться на принципе развития рефлексии на собственный психолого-педагогический опыт, формирования ориентировочно поисковой позиции педагога, формирования у педагога целостного подхода к анализу проблемных педагогических ситуаций, коллегиальности участников образовательного процесса в решении педагогических проблем.

Развивать индивидуальность, субъектность способен педагог, обладающий индивидуальным педагогическим стилем, под которым мы понимаем «обусловленную индивидуальными особенностями и устойчиво предпочитаемую педагогом систему средств, с помощью которых он успешно создает образовательную среду», способствующую развитию индивидуальности ребенка [214, с.62–63]. «Индивидуальный стиль есть выражение индивидуально-личностного потенциала учителя в педагогической деятельности... Это профессиональное бытие, определяемое

лично́стно предпочитаемыми способами самосовершенствования, принятия ответственных решений, приносящими удовлетворенность деятельностью» [Там же, с.65–66].

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

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

Из этого следует, что педагогическая поддержка развивает не только индивидуальность ребенка, но и индивидуальность педагога. Ведь для того, чтобы помочь ребенку, педагог должен постоянно заниматься личностным и профессиональным совершенствованием и развитием. Более того, он должен заботиться и о развитии образовательной среды, образовательного процесса (ведь они не могут не оказывать влияния на личность ребенка).

Своеобразным механизмом, «запускающим» процесс педагогической и социально-педагогической поддержки, по мнению Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфина, является конфликт. Процесс индивидуализации ребенка конфликтен по своей природе, поскольку интересы, потребности, возможности ребенка могут оказаться в состоянии внутриличностного конфликта, а также столкнуться с негативным отношением взрослых, нарушающих основные права ребенка, в случае несовпадения притязаний на

личный выбор ребенка с целями и установками педагога (межличностный конфликт). Процесс развития личности сопровождается самостоятельным оцениванием, определением приоритетности интересов и действий, что ведет к конфликту возможностей и желаний (внутриличностный конфликт). Разрешение этих конфликтов учит ребенка анализировать, размышлять, соотносить «могу» и «хочу», вырабатывать собственные убеждения, позицию, стиль поведения. Таким образом, индивидуализация неразрывно связана с самоопределением, самореализацией личности. Задача педагога в этой ситуации – помочь ребенку найти разумное соотношение социального и индивидуального [13, 139].

«Ребенок и педагог, занимая в конфликте разные позиции (один – непосредственный участник конфликта, другой – поддерживающий его в этой ситуации), имеют и разные цели. Цель педагога – обеспечить выход ребенка из эмоций в культуру управления конфликтом и культуру гуманных отношений одновременно. Педагог не учит, что выбирать, а создает условия для освоения способов – «как выбирать» [139, с. 68]. Они считают, что образовательный эффект педагогической поддержки заключается в приобретении опыта управления эмоциями в конфликте за счет развития сознания, самоопределении, в приобретении опыта действий в соответствии с обстоятельствами и по преодолению обстоятельств.

Таким образом, внутриличностный или межличностный конфликт дает ребенку опыт разрешения конфликта, который в целом увеличивает социальный опыт ребенка, способствует его самоопределению, самореализации, саморазвитию.

Педагогическая поддержка требует пересмотра системы организации всего образовательного процесса, т.е. педагогической деятельности и деятельности самого учащегося. В этом смысле мы рассматриваем педагогическую поддержку как систему средств, обеспечивающих помощь детям в развитии их индивидуальности,

нравственном, жизненном, профессиональном самоопределении, помощь в преодолении проблем в коммуникативной, творческой, учебной, досуговой деятельности.

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

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

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

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

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

5. Рефлексивный этап – обсуждение результатов предыдущих этапов деятельности, рефлексия, осмысление ребенком и педагогом нового опыта жизнедеятельности [147].

Анализ исследований, теоретическое осмысление проблемы позволило нам определить сущность, роль и место социально-педагогической поддержки ребенка в системе образования:

1) Педагогическая поддержка – это особая педагогическая деятельность, обеспечивающая индивидуальное развитие (саморазвитие) ребенка.

2) Если рассматривать образование как синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, социализации и индивидуализации, то педагогическая и социально-педагогическая поддержка – есть помощь ребенку со стороны взрослого в процессе индивидуализации. Педагогическая и

социально-педагогическая поддержка наряду с воспитанием и обучением является составной частью образования, решающей проблемы развития индивидуальности.

3) Предметом педагогической поддержки является процесс совместного с ребенком определения его интересов, целей, возможностей, путей преодоления проблем обучения, общения, творчества, организации досуга, самовоспитания и саморазвития, что обусловило выбор личностно ориентированного подхода для анализа этого явления.

4) Социально-педагогическая поддержка ребенка в системе дополнительного образования детей – это особая педагогическая деятельность, ориентированная на решение проблем развития индивидуальности и субъектности ребенка, его самоопределение и самореализацию, реализуемая в сфере обучения, творчества, досуга, общения, здоровья, обусловленная социальным заказом общества к дополнительному образованию детей и спецификой его педагогических условий. Деятельность системы образования в этом направлении заключается в целенаправленном создании организационно-педагогических условий для развития индивидуального в ребенке.

5) Социально-педагогическая поддержка – сложное явление, предполагающее наличие у ребенка проблем, требующих решения; педагога, обладающего необходимыми профессионально-личностными качествами и высоким уровнем профессиональной компетентности; образовательного учреждения, ориентированного на помощь ребенку в индивидуальном развитии и располагающего организационно-педагогическими условиями для оказания такой помощи. Все это предполагает рассмотрение проблемы социально-педагогической поддержки с позиций системного подхода.

6) Социально-педагогическую и педагогическую поддержку может оказывать педагог, обладающий определенными профессионально-личностными качествами, высоким уровнем педагогической компетентности, специально подготовленный к

такой деятельности, что определяет рассмотрение проблемы с позиции компетентностного подхода.

### **1.3. Философские и психолого-педагогические аспекты индивидуальности как основной категорий социально-педагогической поддержки**

Процесс социально-педагогической поддержки в системе дополнительного образования направлен на помощь ребенку в осознании индивидуальности, что способствует становлению субъектности через самоопределение, самореализацию и диктует необходимость рассмотрения проблемы индивидуальности в нашем исследовании. Индивидуальность и индивидуализация традиционно считались предметом рассмотрения философии и психологии, где анализируются сущность понятия, факторы, влияющие на ее развитие. В педагогике эта проблема появилась относительно недавно и в основном рассматривается исследователями лично ориентированного подхода, а также в контексте учета индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения и воспитания.

Индивидуальность в «Философском словаре» рассматривается как совокупность качеств, присущих данному человеку, отличающих его от других и проявляющаяся в физических и социальных характеристиках. В индивидуальности особые качества соотносятся с родовыми характеристиками, исторически развитыми потребностями, культурными ценностями и т.п. Развитие личности предполагает возрастание степени индивидуальности и связывается с обеспечением общественных условий для самовыражения и самореализации личности [ 121, с. 196].

В педагогике разделяется философское толкование индивидуальности. «Педагогический словарь» трактует индивидуальность как уникальное, неповторимое своеобразие личности, совокупность только ей присущих индивидуально-

психологических особенностей, проявляющаяся в специфике темперамента, характера, интересов, интеллекта, потребностей и способностей [106, с. 48].

Идеи индивидуализации получили отражение еще в древней мифологии, но начало теоретического осмысления этой проблемы связано с именами древнегреческих философов Левкиппа, Демокрита, Эпикура, Лукреция, Аристотеля и др. Они рассматривали это понятие как абстрактное и связывали с понятием «атом». В эпоху эллинизма стоики, эпикурейцы, скептики объединили индивидуальность с идеей самоценности и автономности индивида и стали трактовать как собственное существование, «самость» индивида. В эпоху средневековья индивидуализацию относили к предметному миру, а не к человеку. Фома Аквинский под индивидуальным понимал то, что в самом себе является нераздельным и существует отдельно от других [105, 196].

Лишь в философии Возрождения и Нового времени понятие индивидуализация начинают связывать с человеком, с провозглашением права на индивидуальное сознание, индивидуальную жизнь. Лейбниц разработал динамическую концепцию индивидуализации. Сущность ее состояла в том, что индивидуальность связана не с внешними свойствами тел, а с их деятельностной сущностью, в силу которой каждая вещь, каждая единица бытия выступает как целостная, замкнутая в себе духовная сущность.

Гегель в «Феноменологии духа» рассматривает индивидуализацию как обретение индивидом «самости» (самость же начинается с размышления о самом себе, с рефлексии) и связывает ее с единством индивида и абсолютной идеи. Он считал, что через приобщение индивида к общему, включение в жизнь рода происходит снятие ограниченности индивидуального бытия [53].

Полемизируя с Гегелем, С. Кьеркегор говорит о том, что достижение подлинной индивидуальности возможно лишь наедине с собой, вдали от общества. Продолжение идей С. Кьеркегора можно найти в позиции М. Хайдеггера, К. Ясперса, которые считали, что каждая индивидуальность сама по себе – сущность, поэтому не нуждается в общем. Индивидуальность есть то, что представляет собой ее мир. Ж.-П. Сартр говорит о том, что существенным условием индивидуальности является свобода, что эти два понятия неразделимы [232, 256].

Психолог и философ Э. Фромм в своей работе «Бегство от свободы», связывая понятие «индивидуальность» и «свобода», раскрывает динамику их отношений, и, что существенно для нашей работы, раскрывает механизм развития индивидуальности ребенка. Индивидуальность он рассматривает как осознание себя отдельным от окружающего мира существом, а индивидуализацию как растущее обособление человека от природного и социального мира. Процесс индивидуализации сопровождает взросление ребенка, постепенное сокращение зависимости от взрослых людей.

Рост ребенка сопровождается стремлением к свободе и независимости. В процессе физического, эмоционального, интеллектуального становления развивается структура, состоящая из совокупности черт характера, разума, воли, стремлений индивида – личность. Фромм выделяет два аспекта индивидуализации: личность и возрастающее чувство одиночества. Он считает, что «пределы развития индивидуальности и развития личности в какой-то мере определяются и индивидуальными условиями, но в основном условиями социальными. В каждом обществе индивиды, как кажется, очень различаются друг от друга, но в любом обществе существует предел индивидуализации, за который не один нормальный индивид выйти не может». Второй аспект индивидуализации – возрастающее одиночество, последствием которого может стать страх остаться один на один с огромным миром, беспокойство, неуверенность, враждебность к

людям и обществу. Единственный позитивный выход – «путь спонтанных связей с людьми и природой, то есть таких связей, которые соединяют человека с миром, не нанося никакого вреда его индивидуальности» [231, с. 47].

«Процесс, который развивается на основе растущей индивидуализации и возрастающей свободы индивидуума, носит диалектический характер. Ребенок становится более свободным, он может развивать и выражать свою сущность, не обремененную теми узами, которые ограничивали его существование прежде. Однако при этом ребенку приходится освободиться от мира, где у него были покой и безопасность. Процесс индивидуализации – это процесс развития и обогащения личности человека ... и утрата идентичности с другими людьми, и отдаление ребенка от этих людей... Развитие ребенка может быть гармоничным только в том случае, когда каждый шаг, направленный на индивидуализацию личности сопровождается соответствующим ростом личности» [Там же, с. 49–50].

Таким образом, развитие индивидуальности невозможно без свободы личности, «основу же позитивной свободы составляет спонтанная активность всей личности. Спонтанная активность – это свободная деятельность личности, обусловленная творческими способностями, которые проявляются «в эмоциональной, интеллектуальной и чувственной сферах и являются неотъемлимой чертой ее воли» [Там же, с. 330]. «Единственный фактор, который поможет реализовать внутреннюю свободу – активное участие индивидуума в решении своей собственной судьбы, а также и в жизни всего общества в целом...своей ежечасной активностью, своим трудом, своими отношениями с другими людьми» [Там же, с. 349].

Э. Фромм выделяет воспитание в качестве важного фактора индивидуализации. Он считает, что «воспитание стимулирует и ускоряет процесс индивидуализации», но при этом цели взрослого и ребенка могут не совпадать, и взрослый «превращается во

враждебную и опасную силу. Этот антагонизм, являющийся неизбежной частью процесса воспитания, становится существенным фактором, который обостряет различия между «я» и «ты» [Там же, с.43.]. Далее он говорит о том, что «наши системы воспитания и образования довольно часто являются причиной уничтожения непосредственности и замены естественных психических операций навязанными со стороны чувствами, мыслями и желаниями» [Там же, с. 308].

Мы так подробно остановились на позиции Э. Фромма, поскольку считаем, что он дает философское обоснование педагогической поддержке ребенка. Подчеркивая объективность индивидуализации человека по мере его взросления и значимость воспитания в этом процессе, Э. Фромм указывает на то, что само воспитание, осуществляемое вне учета потребностей, мотивов, интересов, характеризующих индивидуальность ребенка, может стать источником серьезных негативных проблем для ребенка, воспитателя и общества. Отсюда следует мысль о необходимости уважительного, доверительного отношения к личности растущего человека, серьезного изучения его индивидуальных особенностей, потребностей, помощь в разрешении проблем. Только в этом случае процесс воспитания будет успешным. По существу, речь идет о сочетании процессов воспитания и педагогической поддержки.

Проводя анализ понятия «индивидуальность», необходимо определиться с понятием «личность» и разграничить их. И.С. Кон в «Философской энциклопедии» [224, с.196], проводя анализ проблемы личности в социологии, пишет: «Понятие личности следует отличать от понятия индивида и индивидуальности. Понятие «человеческий индивид» обозначает принадлежность к человеческому роду и не включает конкретных социальных или психологических характеристик. Понятие «индивидуальность», которым оперирует психология, обозначает совокупность унаследованных и выработанных в процессе онтогенеза

физических и психических особенностей, отличающих одного индивида от всех остальных. Понятие «личность» обозначает целостного человека в единстве его индивидуальных способностей и выполняемых им социальных функций (ролей)... Личность социальна, поскольку все ее роли и ее самосознание – продукт общественного развития... Будучи социальной, личность в то же время индивидуальна, неповторима, так как данная структура и сочетание ролей и такое именно их осознание характерны лишь для этого человека и ни для кого другого».

Важно разграничить понятия «индивидуальность» и «личность». Если обобщить определения понятия «личность», существующие в рамках различных зарубежных психологических школ (Д. Гилфорд, Э. Кречмер, К. Левин, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Юнг и др.), и разделяемое отечественными психологами (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и т.д.), то можно сказать, что личность рассматривается как социальное по своей природе, относительно устойчивое психологическое образование, определяемое включенностью в общественные отношения системное качество индивида, формирующееся в деятельности и общении [237].

Н.А. Бердяев рассматривает личность как ценность, «сложное духовно-душевно-телесное единство», «смысловую категорию» и подчеркивает, что человек может иметь яркую индивидуальность, но не быть личностью, поскольку личность требует работы духа над душевным и телесным состоянием человека, способность к сопротивлению жизненным обстоятельствам [21].

Глубокий философский анализ проблемы индивидуальности дается И.И. Резвицким. Он рассматривает индивидуальность как «интегральное понятие, выражающее особую форму бытия индивидов, в рамках которой они обладают внутренней целостностью и относительной самостоятельностью, что дает им возможность активно (творчески) и своеобразным способом проявлять себя в окружающем мире на основе раскрытия своих

здатков и способностей. В качестве индивидуальности человек является автономным и неповторимым субъектом сознания и деятельности, способным к самоопределению, саморегулированию, самосовершенствованию в условиях общества» [175, с. 38].

Он определяет целостность индивидуальности как взаимосвязь общего, особенного и единичного в человеке:

- общие черты, свойственные индивиду как представителю биологического вида и человеческого сообщества;
- особенные признаки принадлежности к какой-либо общественно-экономической формации;
- единичные признаки, обусловленные специфичностью его биологической организации и социальной среды.

И.И. Резвицкий говорит о том, что «индивидуализация – это не только выделение человека из общности, но и интеграция, включение его в систему общих связей и отношений, которые составляют содержательную основу его индивидуального бытия. Только в результате осознания своего места в обществе и своих взаимоотношений с другими людьми человек приходит к осознанию своей индивидуальности» [Там же, с. 41].

Рассмотрение проблемы с позиции философии приводит к выводу о том, что индивидуальность и индивидуализация важны не только сами по себе, они тесно связаны с жизнью человека в обществе. Собственная индивидуальность осознается только в сравнении с другими, развивается под влиянием социальной среды и реализуется в ней, осознание индивидуальности, самоопределение и самореализация в соответствии с ней позволяют человеку чувствовать себя в гармонии с окружающей социальной средой.

В психологии проблема индивидуализации рассматривалась в работах Б.Г. Ананьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова и др. Б.Г. Ананьев писал: «Если личность – вершина всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это глубина личности и субъекта

деятельности». Он считал, что индивидуальность стоит рассматривать как интеграцию всех свойств человека как индивида, субъекта деятельности и личности, как «систему, замкнутую вследствие внутренней взаимосвязанности ее свойств» [6, с. 329].

В.С. Ядов говорит о том, что «индивидуальность человека есть особая связь всеобщих признаков, существенных черт и свойств исторически возникшего, общественного человека, которая вследствие соответствующих конкретных условий жизни каждого человека всегда принимает конкретно-индивидуальный характер... Так как отдельный человек может развивать индивидуальные задатки, черты характера и т.д. только во взаимодействии с другими людьми..., то богатство индивидуальности является по существу лишь результатом универсального обмена способностями, навыками и потребностями всех» [Ядов В.С., 1967].

С.Л. Рубинштейн разделял индивидуальные и личностные свойства человека. «Свойства личности никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям. Они включают и общее, и особенное, и единичное. Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении, в ней представлено всеобщее... Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных единичных, неповторимых свойств, человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему» [180, с.30–32]. Продолжая мысль С.Л. Рубинштейна, можно говорить о том, что, помогая развивать индивидуальность как психологическую неповторимость отдельного ребенка, рассматриваемого в единстве его свойств и отношений, педагог способствует формированию яркой неповторимой личности, на что и опирается теория педагогической поддержки.

А.Г. Асмолов определяет понятие «индивидуальность» через понятие «индивид» и считает, что индивид – это то, что объединяет человека с другими людьми, индивидуальность – то, что отличает его от других и определяется через характеристики

мотивации развития человека, личностного выбора, самоопределения, саморегуляции, индивидуального стиля деятельности [10].

А.В. Петровский рассматривает индивидуальность как своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость, проявляемую в темпераменте, характере, специфике интересов, восприятия и интеллекта, потребностей и способностей индивида. Предпосылкой формирования человеческой индивидуальности служат анатомо-физиологические задатки, которые преобразуются в процессе воспитания, порождая широкую вариативность проявления индивидуальности [167, с. 136–137].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев считают, что «личность и индивидуальность – это два способа бытия человека, два его различных определения», определяемые различием в процессах становления личности и индивидуальности. Становление личности – процесс социализации человека, значение которого состоит в освоении собственной общественной сущности, принятии выработанных в обществе социальных функций, ролей, норм, правил. Становление индивидуальности – «процесс индивидуализации субъективной реальности. Индивидуализация – это самоопределенность, обособленность личности, ее выделенность из сообщества, оформленность ее отдельности, уникальности, неповторимости». Понятие «личность», по их мнению, фиксирует социально значимые качества человека, понятие «индивидуальность» – качества, выделяющие индивида из общественных отношений. «Понятие индивидуальности указывает на то, что человек из всего многообразия социальных ролей и функций, совокупности связей и отношений с другими выделяет свое, собственное; делает их абсолютно ценным содержанием своего подлинного Я». «Если личность – это определение позиции человека в отношении с другими, то индивидуальность – это определение собственной позиции в жизни... Поэтому индивидуальность предполагает тотальную рефлекссию всей своей

жизни, обращение, инверсию вглубь себя, выработку критического отношения к способу своей жизни» [197].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев выделяют сущностные характеристики индивидуальности, к которым они относят целостность, единство, неделимость, самобытность, авторство, укорененность в мире, собственный способ жизни. Индивидуальность – «единство многообразия, многое в одном».

Они считают, что единство и целостность единичных и общих, природных и социальных свойств человека составляет его самобытную «самость». Сущность индивидуальности как раз и связана с самобытностью индивида, со способностью быть самим собой, быть независимым, суверенным, самостоятельным существом. Индивидуальность – это авторство собственной жизни: в миропонимании, в стилях деятельности, в социальном поведении.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев считают, что субъективными составляющими индивидуальности выступают система смысловых отношений и ценностных ориентаций, мировоззрение, совесть, вера. Под смысловыми отношениями они понимают отношение человека к условиям своей жизнедеятельности, внутренне мотивированное, индивидуальное значение для человека того или иного действия, поступка, события, осознание и переживание ценности этого события или действия. Это попытка ответить на вопрос: ради чего? Мировоззрение рассматривается как общее понимание мира, человека, общества и ценностное отношение к ним. Совесть – самостоятельное определение и выполнение нравственных обязанностей. Вера – «полное и безоговорочное принятие человеком явлений, событий, собственных представлений и умозаключений, жизненных принципов, бесконечная ценность которых выявлена в свете превышающей человека Божественной Реальности». Вера, убеждения человека составляют основу его «Я», определяют его поступки, суждения, нормы поведения и отношения.

Философы, социологи, психологи, исследовавшие проблемы индивидуальности и индивидуализации подчеркивают огромное значение этого явления для общества, поскольку сама человеческая история начинается с выделения индивидуальности из социальной слитности и неразличимости и все дальнейшее развитие общества неразрывно связано с процессом индивидуализации человека. Все общественное развитие можно рассматривать как процесс развития человеческой индивидуальности. Индивидуализация является серьезным фактором общественного прогресса, поскольку все достижения общества – результат индивидуальной деятельности людей. А значит, развитие индивидуальности ребенка может и должно стать предметом исследования педагогики.

Рассмотрение философских и психологических аспектов развития индивидуальности и индивидуализации позволяет нам сделать заключение о том, что индивидуальность человека проявляется в специфике процессов познания, ценностных ориентациях, эмоционально-волевой сфере, в деятельности. Нам важно выявить структуру индивидуальности, чтобы наполнить содержанием процесс социально-педагогической поддержки, определить, чему именно в процессе индивидуализации ребенка должен помогать педагог. Мы сочли возможным выделить следующие компоненты, являющиеся, по нашему мнению, предметом педагогической поддержки: когнитивный, ценностный, аффективный, рефлексивный, волевой, деятельностный.

*Когнитивный компонент* предполагает «освоение собственной сущности» (В.И. Слободчиков), иными словами – самопознание. Это процесс формирования образа самого себя или представлений ребенка о себе: «Я – реальное» и «Я – идеальное», т.е. каким я являюсь в настоящее время, и каким я бы хотел быть в будущем. Образ самого себя определяется как опосредованное деятельностью и общением ребенка с другими людьми, некое целостное психическое образование, являющееся активным регулятором деятельности и поведения [110]. Механизмами самопознания

выступают: интериоризация – формирование внутренних структур личности посредством освоения и переработки внешних структур; социальное сравнение – соотнесение себя с другими людьми, собой в прошлом, настоящем, будущем; самоатрибуция – приписывание себе определенных свойств на основе анализа чужих и своих поступков; дифференцированность – степень детализации представлений о себе. Когнитивный компонент – это познание самого себя, своих способностей и возможностей, окружающего природного и социального мира, выработка собственной позиции по отношению к знанию, поиск своего места в социуме, жизненного пути, т.е. самоопределения в сфере деятельности и образования.

*Ценностный компонент* – формирование индивидуального отношения к системе ценностей, дифференцирование объектов, явлений, процессов окружающего мира по степени их индивидуальной значимости для ребенка. Индивидуальная значимость ценностей зависит от личностного опыта и проявляется в целях, идеалах, убеждениях, интересах, мотивах и отражает внутреннюю основу отношения к действительности. Ценностный компонент отвечает за духовно-нравственное самоопределение ребенка, сущность которого заключается в осознании ценности личностного развития, индивидуальных мотивов деятельности, формировании личностной позиции по отношению к ценностям, социальным нормам и правилам, ориентации на развитие мотивации к познанию и творчеству [144].

*Аффективный компонент* состоит в эмоциональном отношении ребенка к собственным поступкам, самооценке. Самооценка – оценка ребенком себя, своих возможностей, которая определяется через: самоуважение, т.е. способности ценить свои достоинства, положительные свойства характера; самопринятие, т.е. принятие себя вне зависимости от своих достоинств и недостатков; эмоциональных представлений о природе человека, т.е. склонности воспринимать природу человека как отрицательную

или положительную; принятие агрессии, т.е. степени восприятия агрессии и гнева как естественного проявления человеческой природы. Таким образом, самооценка определяет эмоционально-индивидуальное отношение ребенка к себе и окружающему миру.

*Рефлексивный компонент* предполагает самопознание внутренних психических состояний, осмысление происходящего в собственном сознании, индивидуального опыта жизнедеятельности. Рефлексия чаще всего является ответной реакцией на осуществленную деятельность и состоит в непосредственном переживании своих действий, эмоциональных состояний по поводу результатов этой деятельности. Рефлексия – внутренний процесс, позволяющий ребенку понимать себя, природу своих поступков и вырабатывать более адекватные представления о мире и себе, способствующий, в конечном итоге, самопознанию.

*Волевой компонент* способствует «самоопределению личности в ее отношениях к себе, к другим людям» [111]. Под волей понимается индивидуальная способность человека, проявляющаяся в самодетерминации и саморегуляции деятельности и различных психических процессов, влияющая на выбор мотивов, целей, регуляцию побуждения к действиям при недостаточной или избыточной их мотивации, мобилизацию физических и психических возможностей для достижения поставленных целей или преодоления возможных препятствий [167, с.62]. Волевое поведение связано с активностью ребенка в деятельности, с достижением им самим определенных целей и в этом смысле влияет на становление субъектности и самореализацию.

*Деятельностный компонент* индивидуальности связан с становлением субъектности и самореализацией. Деятельность – динамическая система активного взаимодействия субъекта с окружающим миром. Субъективность деятельности проявляется в потребностях, установках, эмоциях, целях, мотивах, определяющих направленность и избирательность деятельности. Деятельностный компонент позволяет ребенку включиться осознанно, на основе

знания своих способностей и возможностей, в выбранную сферу деятельности, научиться определять индивидуально и социально значимые цели и задачи, содержание и средства деятельности, найти индивидуальный стиль, испытывать удовлетворение, состояние психологического и эмоционального комфорта, то есть стать субъектом деятельности, самореализоваться в ней.

Таким образом, определяя вышеназванные компоненты индивидуальности, мы попытались определить структуру процесса индивидуализации и его результаты в аспекте социально-педагогической поддержки и те «самости», которые формируются в ее процессе (табл.2).

*Таблица 2*

Структура процесса индивидуализации и его результаты

№ п/п	Компонент	Содержание	Результат
1.	Когнитивный компонент	«Освоение собственной сущности»	Самопознание
2.	Ценностный компонент	Индивидуальное отношение к системе ценностей	Духовно-нравственное самоопределение
3.	Аффективный компонент	Придание личностного смысла знаниям, деятельности	Самооценка
4.	Рефлексивный компонент	Осознание себя, природы своих поступков	Самопознание
5.	Волевой компонент	Самоорганизация в деятельности	Становление субъектности, само-реализация
6.	Деятельностный компонент	Освоение, осознание разных видов деятельности	Самореализация

Вопросы индивидуализации в педагогике мало разработаны, хотя актуальность проблемы педагогами осознавалась давно. Частично индивидуализация рассматривалась в педагогических

трудах Я.А. Коменским, К.Д. Ушинским и другими выдающимися учеными-педагогами прошлого. Они говорили о том, что в процессе обучения необходимо учитывать и развивать то особенное, уникальное, что есть в каждом ребенке, подбирать наиболее эффективные для ребенка средства и методы обучения. При этом каждый исследователь отмечал, что, к сожалению, современная им школа далека от учета в образовательном процессе индивидуальности ребенка.

Проблемы индивидуализации обучения, обращение к проблеме формирования личности ребенка в образовании связано с педагогической мыслью конца XIX – начала XX века, то есть периода роста научного интереса к сущности, становлению и развитию индивидуальности, личности.

Л.С. Выготский считал проблему индивидуализации в педагогическом процессе одной из самых существенных и распространял ее на все категории детей: одаренных, нормальных, с отклонениями в развитии. В связи с этим, по его мнению, перед педагогом встают две задачи: индивидуального изучения каждого ребенка и определения индивидуальных средств, методов, приемов его развития. «Стричь всех под одну гребенку – величайшее заблуждение педагогики, и основная ее предпосылка непременно требует индивидуализации: сознательного и точного определения целей для каждого ученика» [51].

В отечественной педагогике к проблеме индивидуальности и личности в начале XX века обратился С.И. Гессен. Он считал, что личность есть «дело рук самого человека, продукт его самовоспитания... творческий процесс... личность обретается только через работу над сверхличными задачами. Она создается лишь творчеством, направленным на осуществление целей науки, искусства, права, религии, хозяйства». Индивидуальность – «естественный плод устремления к сверхиндивидуальному. Подлинно индивидуальное есть прежде всего незаменимое, т.е. единственное в своем роде» [56, с. 73–75].

Существенным фактором развития индивидуальности С.И. Гессен считал социальную среду (вспомним, что Э. Фромм говорит о воспитании как факторе развития индивидуальности). Он подчеркивал, что «личность, не питаемая извне культурным содержанием, останавливается в своем росте, беднеет или теряется в бесплодных попытках элементарной самодельщины, самобытность подлинной индивидуальности подменяется самобытностью некультурного в своей самоуверенности самоучки» [Там же, с. 86].

Но влияния среды могут быть позитивными и негативными, поэтому чаще всего воспитатели стремятся ограничить свободу, изолировать от внешней среды, что отрицательно сказывается на личности ребенка, делает его уязвимым, не готовым иметь собственную позицию, определять линию поведения, противостоять негативу и уметь следовать своим идеалам и нравственным представлениям.

Педагоги гуманистической ориентации видят выход не в том, чтобы ограничить свободу, изолировать ребенка от среды, а в том, чтобы развивать индивидуальность ребенка, его «самость», учить ребенка самостоятельно ориентироваться в социальной среде, формировать общечеловеческие ценностные ориентации, навыки индивидуального противостояния отрицательным явлениям жизни, отстаивания собственных взглядов и позиций, претворение их в жизнь.

Индивидуальность развивается в соединении с культурой, обществом. «Предлагаемый ребенку внешний материал должен быть строго соразмерен с его внутренней способностью переработать этот материал, сделать его вполне «своим». Давление внешней среды должно соответствовать внутренней силе сопротивления растущей личности ребенка. Центростремительная сила в человеке должна всегда превышать центробежные силы внешней культуры, но и непрерывно ощущать их возрастающий напор» [Там же, с. 86].

На первый взгляд, кажется, что речь как раз идет об ограничениях влияний среды, о дозировании того, что можно и чего нельзя, о запретах, об упрощении отношений со средой. Однако это не так. С.И. Гессен исследовал проблему нравственного образования на основе развития в человеке свободы, развития его индивидуальности. Он писал о том, что свобода и личность не являются собой готовые данности и никогда не могут быть достигнуты, это скорее «задание» на всю жизнь; нравственное образование не может быть актом завершенным, а длится всю жизнь и заканчивается со смертью человека. Равновесие между человеком и культурой нарушается, и путь его восстановления состоит в систематическом и последовательном нарастании центростремительной силы личности, постепенном росте ее внутренней свободы.

Постепенный рост внутренней свободы предполагает, с одной стороны, движение самой личности по ступеням свободы, ее восхождение; с другой стороны, сотрудничество с взрослыми — учителями, родителями, со сверстниками. Однако это сотрудничество должно быть развивающим, т.е. построенным для личности в зоне ее ближайшего развития. Значит, содержание общения, предмет обучения должны быть сложными, проблемными, чтобы их можно было исследовать, а не получать как истину в последней инстанции, кем-то открытую и взятую учеником на веру. Соответственно и формы обучения должны быть диалогичными, чтобы в споре рождалась истина.

Продолжение этих идей можно найти в работах австралийского психолога и педагога Г. Ричардсона. Он считает, что индивидуальность выражается множеством способов, которые по-разному влияют на обучение. В основе этого разное восприятие реальности, жизненный опыт, уникальный набор потенциальных способностей и возможностей их реализации. «Признание уникальности каждого ребенка, его возможностей и способностей предполагает дифференцированное к нему отношение. Нельзя ожидать и требовать от всех детей, что они научатся делать что-

либо одновременно. Нельзя наказывать тех, кто по своей природной склонности учится и понимает медленнее, чем другие» [176, с. 82]. Он говорит о том, что процесс формирования индивидуальности, личности сопровождается постепенным переходом на более высокие уровни свободы, постепенным обретением ответственности за себя и свои поступки. Задача педагога осознавать уровень развития ребенка и в соответствии с этим постепенно предоставлять детям адекватные уровни свободы, за которые они способны нести ответственность.

Таким образом, в педагогике проблема развития индивидуальности рассматривалась, в основном, с точки зрения влияния социальной среды, образования, воспитания, уровня педагогического профессионализма, т.е. с позиции влияющих на этот процесс факторов, а не с позиции структурного анализа.

Следует отметить, что в педагогике неоднократно делались попытки разработать технологии, методики развития индивидуальности. Особенно это касается современной зарубежной педагогики, где проблеме индивидуализации ребенка в образовании уделяется достаточно серьезное внимание.

Основы этого явления следует искать в системе индивидуализированного обучения. В 20-е годы XX века Х. Паркхарст предложил заменить классно-урочную систему индивидуальной работой с каждым учеником по плану, выработанному ребенком совместно с педагогом. Этот опыт получил название «Дальтон-план» (Дальтон – город в США, где проводился этот эксперимент). Дети получили возможность осваивать учебную программу в индивидуальном темпе, фокусируя внимание на наиболее интересных для себя проблемах курса, предполагались занятия в группах по интересам. Свобода ребенка рассматривалась в этой системе как основное принципиальное основание дальтон-планирования. Идеи Хелен Паркхерст получили развитие в разработках профессора Йенского университета

П. Петерсона в «Йена-плане» при реализации «индивидуальных рабочих линий» учащихся.

Свой подход в разработке идей индивидуализации обучения предложил Й.А. Зикингер в «Мангеймской школьной системе». На основании тестовых методик выявления интеллекта он предложил проект разноуровневых классов, где дети могли осваивать учебные программы в зависимости от уровня интеллектуальных способностей. Впоследствии эта система была подвергнута жесткой критике и от нее постепенно отказались во многих странах [71, 104].

Как мы видим, основное внимание в этих образовательных системах уделялось развитию когнитивного, частично волевого и рефлексивного компонентов процесса индивидуализации, что характерно и для отечественной педагогики.

В настоящее время отечественная общеобразовательная школа часто подменяет проблему развития индивидуальности ребенка задачей учета индивидуальных особенностей в процессе обучения. Индивидуальность интересует школу только с точки зрения возможности усвоения образовательного стандарта. Учет индивидуальных особенностей позволяет педагогу более эффективно приспособить ребенка к целям, содержанию, процессу образования, при этом сам процесс развития индивидуальности часто остается вне зоны интересов общеобразовательной школы.

Этот подход просматривается в работах И. Унт, А.С. Границкой, В.Д. Шадрикова. Они считают, что индивидуализация обучения – необходимое условие формирования индивидуальности, которая должна опираться на изучение особенностей школьников, интеграцию индивидуальной работы с другими формами учебной деятельности, учение в индивидуальном темпе и стиле. Под индивидуализацией обучения ими понимается:

1. организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся;

2. различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход.

В качестве основных целей индивидуализации обучения рассматриваются: сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, его потенциальных способностей; улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов; формирование самостоятельности, самодеятельности; содействие выполнению учебных программ, предупреждение неуспеваемости ребенка.

Однако, несмотря на общие подходы к пониманию индивидуализации обучения, каждый из вышеназванных авторов предлагает свою концепцию индивидуализации обучения. И. Унт в качестве основы индивидуализации обучения рассматривает самостоятельную работу учащегося, опирающуюся на индивидуальные учебные задания, методические пояснения к организации самостоятельной работы. А.С. Границкая считает, что учебный процесс учителем должен быть организован так, что основное время резервируется на индивидуальную работу с учениками. Она предложила оригинальную нелинейную конструкцию урока, состоящую из двух частей: первая – обучение всех, вторая – самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа учителя с отдельными детьми. В.Д. Щадриков предполагал, что развитие индивидуальности обуславливается мотивированием процесса учения, постепенным усложнением заданий, предлагаемых с учетом уровня развития ребенка. Он предложил учебные планы, программы, методические рекомендации для шести уровней сложности, при этом предоставил ребенку возможность выбора уровня в зависимости от способностей и занятия в классах с переменным составом [66, 186, 219].

Осознавая значимость этих исследований, хочется отметить, что подобный подход не столько занимается развитием индивидуальности, сколько приспособливает ребенка к целям,

содержанию, процессу образования. Это, безусловно, важно и нужно делать в общеобразовательной школе, но все-таки, следует отметить, что такая работа имеет весьма далекое отношение к развитию индивидуальности ребенка.

А.Б. Орлов, рассматривая современную российскую систему образования, говорит о том, что его проблема состоит в акценте «на внешнюю по отношению к ребенку, навязываемую ему систему ценностей, которая неизбежно приводит к невротизации личности ребенка, к расщеплению его социального и индивидуального опыта, к отчуждению его социального, внешнего «Я» от «Я» внутреннего, реального». Следствием этого для ребенка является «внутренний конфликт, невыносимое, обессиливающее раздвоение между тем, что твердят ему изо дня в день учителя, и тем, что он твердо знает сам, о чем думает про себя». Выход он видит в том, чтобы отойти от традиционной формирующей педагогики и помочь ребенку стать самим собой через гуманизацию образования в целом [152, с. 122]. Если рассматривать проблему, поставленную А.Б. Орловым, с точки зрения предложенной нами структуры процесса индивидуализации, то включение всех компонентов индивидуализации в образовательный процесс, может решить обозначенную им проблему образования.

Близкая к нашему исследованию позиция развития индивидуальности в образовательном процессе прослеживается у А.Н. Тубельского. Он считает, что истинная гуманизация образования базируется на абсолютной ценности индивидуальной человеческой жизни, поэтому развитие индивидуальности должно стать одним из приоритетов образования. Он пишет о том, что образование должно создавать условия для развития индивидуальности ребенка. К таким условиям он относит:

1. пространственную организацию образовательной среды, под которой он понимает создание разнообразных, жестко нерегламентированных пространств: учебное, игровое,

художественного творчества, правовое, пространство труда и социальной практики;

2. демократический и толерантный уклад школьной жизни, при котором правила жизни школьного сообщества определяются общим согласием и терпимое отношение к другим взглядам, позициям является нормой жизни, причем демократизация, прежде всего, проявляется в демократической, т.е. подлинно вариативной организации учебного процесса;

3. повышение квалификации педагогов и их переподготовка для создания условий развития индивидуальности ребенка, самоопределение, саморазвитие педагога.

Педагогические условия, выделенные А.Н. Тубельским для школы, очень близки к определенным нами (1.2. Состояние исследования социально-педагогической поддержки ребенка в отечественной педагогике) для системы дополнительного образования, что косвенно может свидетельствовать о всеобщности этих условий для образовательной системы вообще.

В качестве критериев эффективности развития индивидуальности в образовательной среде А.Н. Тубельский выделяет:

- уверенность в себе, стремление реализовать свои возможности;
- умение действовать в постоянно меняющихся жизненных условиях;
- способность к непрерывному самообразованию;
- адекватная оценка своих сил и способностей и умение их применять;
- умение принимать решения и достигать поставленную цель;
- умение брать на себя ответственность за свои поступки;
- толерантность в отношении других людей;
- понимание необходимости следования и подчинения закону.

Эти критерии близки к сущности понятий «самопознание», «самоопределение», «самореализация», «адекватная самооценка» как результата процесса индивидуализации [216]. Собственно, к таким же выводам пришли и мы, выделяя структуру процесса индивидуализации и его результаты.

Подводя итоги по рассмотрению проблемы индивидуальности и индивидуализации, выделим ее наиболее существенные моменты:

1) Индивидуальность – определение собственной позиции в жизни, характеризующееся целостностью, единством, неделимостью, самобытностью, собственным способом жизни. Сущность индивидуальности связана с самобытностью, со способностью человека быть самим собой, быть независимым, суверенным, самостоятельным существом. Индивидуальность – это авторство собственной жизни: в миропонимании, в стилях деятельности, в социальном поведении (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев).

2) Индивидуализация – это процесс самоопределения, обособления личности, ее выделения из социального сообщества, рассматривающийся в педагогике с позиции личностно ориентированного подхода. Педагогический аспект процесса индивидуализации ребенка состоит в развитии когнитивного, ценностного, аффективного, рефлексивного, волевого, деятельностного компонентов.

3) Задача педагога заключается в оказании помощи ребенку, в создании условий, способствующих развитию индивидуальности, осознанию собственных возможностей, способностей, потребностей, умению самостоятельно ориентироваться в социальной среде, противостоять отрицательным явлениям жизни, формированию общечеловеческих ценностных ориентаций, отстаиванию собственных взглядов и позиций, самоопределению и самореализации.

#### **1.4. Дополнительное образование детей как пространство социально-педагогической поддержки ребенка**

Дополнительное образование – это уникальная система, в основе которой лежит интерес ребенка. На интересе ребенка и строится вся система дополнительного образования – содержание, принципы, методика, технология, подготовка и повышение квалификации кадров. Идеи, высказанные и апробированные в учреждениях дополнительного образования, вошли в практику и значительно обогатили жизнь общеобразовательной школы: научные общества учащихся, школы раннего развития, коллективы эстетической направленности, спортивные секции и многое другое.

Практика дополнительного образования богата и разнообразна. Недаром А.Г. Асмолов сказал, что «через дополнительное образование школу «возможности быть» проходит в целом все образование России» [11, 41]. Но теоретические основы, определяющие базовые составляющие системы дополнительного образования, разработаны недостаточно, поэтому важно выделить наиболее существенные их положения.

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

педагогический потенциал учреждений дополнительного образования детей. Дополнительные образовательные программы и услуги компенсируют, корректируют и расширяют рамки базового компонента образования. При этом содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации.

В «Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года» под дополнительным понимается мотивированное образование, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно [117]. Дополнительное образование опирается на принципы гуманизации, демократизации, индивидуализации, педагогику сотрудничества.

На основе анализа литературы по проблемам дополнительного образования детей мы выделили его существенные черты:

- личностно ориентированный подход к ребенку;
- вариативность образования и создание условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области;
- субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка;
- многообразие видов деятельности, удовлетворяющей разные интересы, склонности и потребности ребенка;
- личностно деятельностный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению;
- создание ситуации успеха для каждого ребенка;
- создание условий для самореализации, самопознания и самоопределения личности.

Существуют различные подходы к определению цели дополнительного образования детей. А.Г. Асмолов считает, что это формирование мотивации к познанию и творчеству. По нашему мнению, эта цель, ограничивая потенциал дополнительного

образования развитием мотивации, сокращает возможности самого дополнительного образования и ребенка. Ведь достаточно часто ребенок приходит в дополнительное образование с целью найти понимание среди сверстников и взрослых, провести с пользой свободное время, просто «за компанию» с другом. И задача дополнительного образования – помочь ребенку в разрешении его проблем, не навязывая своей позиции, пусть даже такой значимой, как мотивация познания и творчества. Безусловно, ребенок, оставшийся в дополнительном образовании, в конечном итоге выйдет на эту проблему и вероятно на определенном этапе развитие мотивации может стать целью, но не всегда и не везде.

Мы считаем, что ближе к истине позиция В.А. Горского, А.Я. Журкиной, Л.Ю. Ляшко, В.В. Усанова, считающих, что цель дополнительного образования детей заключается в социально-педагогической поддержке ребенка в процессе его социального самоопределения, творческого и личностного развития [62, 64]. Подобный подход к определению цели дает возможность расширить границы цели до потребностей и интересов ребенка и адекватен сущности дополнительного образования, в центре которого находится ребенок, определяющий границы собственного развития в дополнительном образовании.

Основная цель дополнительного образования детей конкретизируется задачами:

- создание условий для проявления и развития разнообразных индивидуальных способностей детей;
- воспитание и практическая подготовка свободного, самостоятельного, творческого, профессионально ориентированного гражданина, способного к сотрудничеству в интересах человека, общества, государства;
- саморазвитие и самореализация интеллектуального потенциала, творческих способностей личности ребенка;

– формирование интереса и мотивации к творческой и исследовательской деятельности в конкретной сфере науки, техники, культуры, производства;

– раскрытие и реализация творческого потенциала педагога.

Развитие практики дополнительного образования относительно недавно привело к выделению педагогики дополнительного образования детей, под которой В.И. Андреев понимает «область научного педагогического знания, отражающую закономерности обучения, воспитания, социализации и творческого саморазвития личности в целостной системе дополнительного образования» [156, с. 6].

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

Выделение педагогики дополнительного образования привело к необходимости определения и обоснования ее понятийного аппарата и теоретико-методологических основ.

Существует несколько определений понятия «дополнительное образование». Г.П. Буданова рассматривает дополнительное образование как особый тип образования, представляющий собой процесс и результат развития личности ребенка в образовательной сфере, опирающийся на психолого-педагогический потенциал свободного времени.

Е.Б. Евладова и Л.А. Николаева считают, что «дополнительное образование... – процесс свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, направленный на удовлетворение интересов личности, ее

предпочтений, склонностей, способностей и содействующий ее самореализации и культурной (в том числе и социальной) адаптации» [80, с.10]. Позднее Е.Б. Евладова в статье «Пути развития внеурочной работы и дополнительного образования в современной школе» расширит это определение, рассматривая дополнительное образование как сферу, «направленную на создание единого образовательного пространства и формирование у школьников целостного восприятия мира, на гармонизацию требований по реализации образовательного стандарта и создание условий для развития индивидуальных способностей и потребностей личности» [81, с. 126].

Очень емкое и сжатое определение дополнительного образования дает А. В. Золотарева как «образование целевого выбора» [97, с. 5].

В.А. Горский и А.Я. Журкина определяют дополнительное образование как «специальную образовательную деятельность различных систем (государственных, общественных, смешанных), направленную на удовлетворение индивидуальных запросов детей и молодежи, творческое освоение ими новой информации, формирование новых жизненных умений и способностей, расширение возможности практического опыта, их самоопределение и самореализация в разнообразных сферах науки, культуры, искусства, туризма, производства, физической культуры и спорта» [63, с. 4].

В «Методике проведения аттестации учреждений дополнительного образования детей» дополнительное образование рассматривается как «сфера, объективно объединяющая в единый процесс воспитание, обучение, развитие. Своеобразие дополнительного образования проявляется в добровольном, целенаправленном использовании ребенком свободного времени для полного развития своих потенциальных возможностей, в вариативности образовательных областей, видов деятельности,

обучающих и развивающих программ, объема и темпа усвоения» [136, с. 10].

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

Значение дополнительного образования состоит в том, что оно:

- выступает как средство формирования мотивации личности к познанию, творчеству и самосовершенствованию;
- способствует формированию гуманистических ценностных ориентаций, дает возможность значительного расширения сферы общения с вечными ценностями, накопленным человечеством, способствует реальному взаимодействию и взаимообогащению культуры;
- дает реальную возможность развития разных способностей ребенка, выбора им индивидуального образовательного пути, увеличивает пространство, в котором может развиваться личность, обеспечивая тем самым «ситуацию успеха для каждого ребенка» и реализуя на практике идеи свободного образования, образования по выбору;
- компенсирует отсутствие в основном образовании некоторых учебных курсов, способствует определению жизненных планов, реализации профессионального выбора школьников, помогает овладеть разными способами деятельности;
- включая детей в интересующие их творческие виды деятельности, в ходе которых происходит формирование нравственных, духовных, культурных, социальных ориентиров, реализует огромный воспитательный потенциал.

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

Исследование проблем дополнительного образования невозможно без определения его методологической базы, т.е. подходов, с позиции которых его следует рассматривать.

Безусловно, начинать стоит с *системного подхода*, предполагающего отношение к объекту познания как к системе, под которой понимается единство отношений и связей отдельных компонентов, обуславливающих выполнение определенной функции благодаря структуре взаимосвязанных и взаимодействующих элементов. Система состоит из определенной совокупности элементов, взаимодействие и взаимосвязь которых обеспечивает целостность системы. В системе дополнительного образования в качестве таких элементов выступают:

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

- критерии, формы, методы, приемы мониторинга эффективности деятельности.

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

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

Дополнительное образование – открытая система, действующая на основе самоуправления, самоорганизации, обеспечивает условия для самоопределения и саморазвития ребенка и педагога. Важнейшими задачами дополнительного образования являются формирование личности, помощь ребенку в самопознании, самореализации, что невозможно без самообразования, самовоспитания, как педагога, так и ребенка. Педагог, воздействуя на ребенка, далеко не всегда может прогнозировать результат, многое зависит от того, что когда ребенок захочет и сможет «взять», как знание и иные воздействия повлияют на формирование личности. Педагог лишь влияет на процесс количественного и качественного накопления информации, умений, навыков, необходимых для перехода личности в новое качественное состояние, постоянно находится в процессе поиска и саморазвития, поскольку отношения с ребенком строятся на основе интереса, познавательной потребности и полной свободы в выборе

содержания, видов деятельности. Можно говорить и о педагоге, и о ребенке как о самоорганизующихся, саморазвивающихся системах. Процесс взаимодействия двух взаимосвязанных подсистем (развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания, преподавания и учения), приводящий к новообразованию, повышающему потенциал подсистем, характеризуется как *синергетический подход* (И. Пригожин, И. Стенгерс, Е.Н. Князева, В.В. Маткин и др.). Появление самого термина «синергетика» связано с естественно научными дисциплинами и означает совместное действие, сотрудничество. Синергетический подход определяется как междисциплинарное направление исследований открытых неравновесных и нелинейных систем с целью изучения процессов самоорганизации и саморазвития социальных и природных явлений.

Под самоорганизацией в данном случае понимается процесс или совокупность процессов, происходящих в системе, способствующих поддержанию оптимального функционирования, содействующих самодостраиванию, самовосстановлению и самоизменению. Открытость – это свойство системы, обусловленное наличием коммуникационных каналов с внешней средой для обмена информацией, энергией. Нелинейность – наличие у системы множества вариантов, путей развития, способов реагирования, в том числе и альтернативных, на воздействие извне. Неравновесность – качество системы, далекое от состояния равновесия.

Существующие системы можно рассматривать как нелинейные и открытые, функционирование которых осуществляется на основе самоорганизации и саморазвития. Значительную роль в развитии систем имеет хаос, поскольку разрушая одни системы, он создает механизмы объединения простых структур в сложные, способствует определению темпов эволюции, вывода на аттрактор (относительно конечное, устойчивое состояние системы) дальнейшего развития. Большое значение для системы имеет

случайность, неустойчивость, так как для движения вперед, развития важен переход к новым системам, что достигается посредством нарушения равновесия, устойчивости. Закрытые системы, безусловно, могут быть устойчивыми, но это ведет к замедлению темпов развития, часто к эволюционному тупику. Любая система функционирует в соответствии с логикой внутреннего содержания и спецификой развития внутренних процессов. Эффективность развития во многом определяется степенью гармонии внешнего влияния и внутренних свойств системы.

С позиции синергетики человек рассматривается как открытое и динамическое явление, обладающее большими собственными возможностями для саморазвития посредством открытого взаимодействия с окружающей средой. Самоуправляемое развитие образования как социальной системы представляется в виде изменений, приводящих к качественному росту самой системы и отдельных ее составляющих. В дополнительном образовании этот процесс выражен гораздо ярче, чем в общем, по причине опоры на постоянно меняющиеся интересы и потребности детей, родителей, социальной среды, вариативности, саморегуляции образовательной деятельности, общения в учреждении дополнительного образования. Социально-педагогическая поддержка процесса развития личности ребенка, на наш взгляд, не может рассматриваться вне синергетического подхода, поскольку человек – это открытая, нелинейная, неравновесная система, постоянно пребывающая в состоянии саморазвития и самоорганизации.

Поскольку в центре дополнительного образования находится ребенок, определяющий, в конечном итоге, содержание, формы, методы образования, одним из основных подходов является *личностно ориентированный*, в рамках которого возможна реализация свободной, ответственной личности. Под личностно ориентированным подходом понимается методологическая

ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей, способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, саморазвития и самореализации личности ребенка, развития его индивидуальности.

Задача педагога, образовательного учреждения создать условия для развития индивидуальности ребенка, актуализации интеллектуальных, творческих коммуникативных способностей, поддержки стремления к проявлению и развитию природных и социально приобретенных возможностей. Без выбора невозможны развитие индивидуальности, самоактуализация личности. С педагогической точки зрения необходимо создавать для ребенка условия постоянного выбора целей, содержания, форм, способов организации жизнедеятельности. Ситуация выбора эффективна при включении ребенка в индивидуальную и коллективную творческую деятельность, позволяющую проявлять, познавать и развивать свои способности и возможности. Достижение успеха в деятельности формирует позитивную Я-концепцию, адекватную самооценку, что стимулирует работу по саморазвитию и самореализации личности.

Этот подход означает ориентацию на личность как цель, результат, главный критерий эффективности деятельности педагога. Личность ребенка не только субъект, но и субъект приоритетный. Она является целью образовательной системы. Это есть основная идея сферы дополнительного образования, где ребенок добровольно выбирает вид занятий и развивает себя. Учреждения дополнительного образования дают возможность реализации личностного подхода через вариативное образование, предоставляющее ученику возможность выбора педагога, содержания, форм и методов обучения, чего нет в другой системе образования. Целью вариативного образования является обеспечение ориентации личности в разных жизненных ситуациях, стимуляция процесса личностного саморазвития. В личностно ориентированном подходе важна личностно-смысловая сфера

ребенка, механизмы формирования личностного опыта и включение его в образовательный процесс. Задача педагога дополнительного образования заключается в том, чтобы использовать личный опыт ребенка в содержании образовательного процесса как фактор развития познавательной, творческой мотивации, формирования системы ценностей.

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

Развитие личности строится на базовой гуманитарной культуре, чем и обусловлен *культурологический подход* к дополнительному образованию, в процессе которого происходит интериоризация и развитие личностью достижений культуры. В.И. Андреев считает, что реализация этого принципа предполагает формирование у детей «культуры деятельности, культуры мышления, культуры общения, этической культуры, эстетико-художественной культуры, политической, психологической и физической культуры» [8, с. 51]. Высшим результатом приобщения личности к культуре становится способность к самообразованию, саморазвитию. В Законе Российской Федерации «Об образовании» сказано, что содержание современного образования должно обеспечить интеграцию личности в систему мировой и национальной культуры, т.е. важно соединение культурно-исторических традиций с общечеловеческой духовной культурой. Дополнительное образование всегда рассматривало эти направления деятельности как приоритетные. Ценности художественного и научного творчества, формирование мотивации к познанию, навыки самостоятельной исследовательской работы –

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

Отношения педагога и ребенка определяются через призму *полисубъектного (диалогического) подхода*, строящегося на субъект-субъектных (партнерских, равноправных) отношениях педагога и ребенка, при котором педагог не воспитывает, не учит, а стимулирует активность ребенка к саморазвитию. Саморазвитие же личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности педагогического процесса – основы индивидуально-творческого подхода, предполагающего непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности. Основное содержание индивидуально-творческого подхода – выявление способностей личности, создание условий для ее саморазвития, самореализации. Именно диалог создает оптимальные предпосылки для развития положительной мотивации к учению, стимулирует формирование личностной самостоятельности, раскрытие творческого потенциала. Только в дополнительном образовании возможно в полной мере реализовать полисубъектный (диалогический) подход, поскольку взаимоотношения педагога и ребенка не имеют и не могут иметь иной основы, кроме добровольности и взаимной заинтересованности, строящейся на совместной познавательной, творческой деятельности [155].

*Деятельностный подход* рассматривает процесс влияния деятельности на становление и развитие личности, способной преобразовывать окружающий мир, оценивать и выбирать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты. Понятие

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

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

*Комплексный подход* в дополнительном образовании проявляется во взаимосвязанном развитии типов образовательных

учреждений, подчиненных удовлетворению потребностей личности учащихся, предоставлении разнообразных образовательных услуг, скоординированном взаимодействии всех субъектов образовательной системы, реализации культурно-национального и регионального компонента образования, наличии необходимых факторов и условий управления для обеспечения функционирования системы, интеграции деятельности всех участников процесса управления вокруг решения ведущей идеи [229].

Исследование дополнительного образования предполагает определение его теоретических основ или принципов, на которых оно действует. Наряду с общепедагогическими принципами реализации образовательной деятельности дополнительное образование имеет свои специфические исходные положения. Ученые, занимающиеся проблемами дополнительного образования по-разному определяют принципы деятельности и развития дополнительного образования.

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

предполагает не только получение какого-либо продукта деятельности детьми, но и изменение социума под культурным влиянием дополнительного образования. Принцип педагогической поддержки понимается как помощь ребенку в саморазвитии, самореализации и продуктивной деятельности [63, с. 5].

В качестве принципов деятельности учреждений дополнительного образования Г.Н. Попова выделяет гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья ребенка, гражданственность и любовь к Родине, учет культурно-исторических и национальных традиций, общедоступность и адаптацию реализуемых образовательных программ к уровню и особенностям развития обучающихся воспитанников, свободу и плюрализм в образовании, демократический характер управления [209, с.16].

Е.Б. Евладова и Л.А. Николаева, говоря о принципах дополнительного образования, выделяют массовость и общедоступность занятий на основе добровольного объединения детей по интересам, развитие инициативы и самостоятельности детей, общественно-полезную направленность деятельности, разнообразие форм внешкольной работы, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей [80, с. 11].

В.И. Андреев считает, что дополнительное образование строится на принципах открытости, перспективности и дополнительности. Принцип открытости опирается на фундаментальную закономерность саморазвития биосоциальных систем, для которых открытость предполагает взаимосвязь внутренних процессов с внешним миром. Принцип дополнительности выражается в максимальном удовлетворении реальных интересов, склонностей, творческих запросов детей в тех видах и формах деятельности, которые не могут быть удовлетворены школой [156, с. 13–14].

А.И. Щетинская выделяет принципы развития системы дополнительного образования: национального и гражданского самоопределения, регионализации, гуманизации, демократизации, вариативности и дифференциации, стандартизации, непрерывности, аксиологизации. Принцип национального и гражданского самоопределения подразумевает обогащение национально-исторических традиций общечеловеческим опытом. Принцип регионализации – это право выбора регионом собственной образовательной стратегии в соответствии с национальными, социально-экономическими, культурно-демографическими и иными особенностями. Принцип демократизации предполагает «общественно-государственный статус системы дополнительного образования детей, четкое делегирование образовательных полномочий, организацию деятельности учреждений дополнительного образования детей на основе законного обеспечения прав субъектов образования». Принцип вариативности и дифференциации «предусматривает многообразие форм собственности на образование и образовательные учреждения, выбор различных каналов и форм получения образования, дающих возможность реализации индивидуальных образовательных программ для удовлетворения интересов, склонностей и способностей детей». Принцип стандартизации подразумевает организацию образовательного маркетинга, позволяющую создать модель выпускника и, как следствие, разработать систему контроля качества дополнительного образования. Принцип непрерывности обеспечивает преемственность разных ступеней образования. Под принципом аксиологизации понимается «ценностный подход и осмысление преемственности старого и нового, традиционного и инновационного в развивающейся системе дополнительного образования детей» [156, с. 43–44].

М.Б. Коваль выделяет принципы воспитания во внешкольном учреждении: комплексный подход к организации коллективной творческой деятельности на основе учета возрастных и

индивидуальных особенностей детей; развитие самоуправления, творческого сотрудничества детей и взрослых, обеспечивающее высокий уровень детской самостоятельности и активности; единство воспитательной и оздоровительной работы на основе активного использования природных факторов [109, с.9].

Н.Ф. Родионова выделяет три группы принципов деятельности учреждения дополнительного образования детей: стратегические, ценностно-ориентационные, конструктивно-технологические.

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

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

Конструктивно-технологические принципы характеризуют построение содержания образования: дифференциации содержания по уровню и профилю образования; диверсификации, предполагающей сочетание уровневой и профильной дифференциации [165, с. 17].

Как мы видим, подходы к определению принципов деятельности и развития дополнительного образования у разных исследователей разные, но по нашему мнению, все они в той или иной степени отражают теоретические основы педагогики дополнительного образования детей. В качестве основополагающих

практически все исследователи выделяют принципы демократизации, гуманизации образования, культуросообразности, вариативности, свободного выбора. В этом вопросе нам наиболее близок подход Н.Ф. Родионовой, разработавшей классификацию, определившей иерархию принципов по их месту и значимости в системе дополнительного образования и выделившей такие группы принципов, как стратегические, ценностно-ориентационные, конструктивно-технологические.

Каковы же роль и назначение дополнительного образования детей? Определение функций дополнительного образования позволяет ответить на этот вопрос. Исследователи, занимающиеся проблемами дополнительного образования, с разных позиций подходят к определению функций дополнительного образования. Остановимся подробнее на этом вопросе.

А.Б. Фомина отмечает серьезные социально-педагогические возможности дополнительного образования, рассматривая его как социальную среду по воспитанию личности, формированию социальных норм, правил поведения, усвоению социальных ролей. Она отмечает доступность и открытость учреждений дополнительного образования для разных категорий детей: с разным уровнем интеллектуального развития, из разных слоев общества, инвалидов, с отклонениями в поведении. Дополнительное образование, стремясь к органическому сочетанию видов организации досуга с различными формами образовательной деятельности, сокращает пространство девиантного поведения, решая проблему занятости детей и подростков [226, с.136].

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

вариативное образование, предназначением которого является развитие мотивации личности.

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

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

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

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

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

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

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

потребностей детей, дополнительного образования, организационно-методического обеспечения федеральных педагогических проектов.

Несколько иначе подходят к определению функций дополнительного образования Е.Б. Евладова и Л.А. Николаева. Они выделяют *досуговую функцию* как функцию развлечения и разрядки индивидуальных и групповых напряжений; *рекреационную функцию* восполнения психофизических сил, здоровья, творческого потенциала; *компенсационную функцию* как функцию приобщения к личностно значимым социально-культурным ценностям, потребность в которых пока не удовлетворяется существующей системой базового образования; *функцию социализации* как помощь ребенку в приобщении его к жизни общества, попытку «мягко вписать» его в существующую реальность; *функцию самоактуализации*, определяемую как воплощение собственных, индивидуальных творческих интересов, саморазвитие, личный рост в социально и культурно значимых сферах жизнедеятельности общества [79, 80].

М.Б. Коваль считает, что для дополнительного образования «основной социальной функцией в системе общественного воспитания является духовное и физическое развитие детей, подростков и юношества, использование свободного времени и досуга учащихся для формирования творческих интересов и потребностей» [109, с.32]. Обобщенным показателем реализации функций могут выступать «уровень социальной адаптации к условиям внешкольного учреждения, совпадение объективных и субъективных целей образовательной работы с детьми, самоутверждение в педагогическом коллективе его членов, объединение их в коллектив единомышленников, уровень развития самоуправления и самостоятельности детей в коллективной творческой деятельности, развитие творческих начал в коллективе» [Там же, с. 47].

Как можно заметить, при всем многообразии подходов практически все исследователи в качестве основных функций дополнительного образования выделяют функции самоопределения, саморазвития, самоактуализации, формирования ценностных ориентаций и социализации ребенка. Это еще раз подтверждает мысль о том, что дополнительное образование детей – это не механическая достройка базового образования, а создание условий для развития, личности с учетом ее индивидуальных способностей, потребностей, ценностных ориентаций и мотивов. Поэтому в основе методологии дополнительного образования детей находится идея развития личности, ее самоопределения и самореализации, т.е. личностно ориентированной педагогики и социально-педагогической поддержки личности ребенка.

Подводя итоги анализу специфики дополнительного образования детей, остановимся на наиболее существенных аспектах:

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

2) Цель дополнительного образования детей – социально-педагогическая поддержка ребенка в процессе его социального самоопределения, творческого и личностного развития.

3) Основными задачи дополнительного образования детей являются: воспитание и практическая подготовка свободного, самостоятельного, творческого, профессионально ориентированного гражданина, способного к сотрудничеству в интересах человека, общества, государства; развитие и реализация интеллектуального потенциала, творческих способностей личности ребенка, формирование интереса и мотивации к творческой и

исследовательской деятельности в конкретной сфере науки, техники, культуры, производства; создание условий для проявления и развития разнообразных индивидуальных способностей детей и раскрытия творческого потенциала педагога.

4) В основе дополнительного образования детей лежит системный, синергетический, личностно ориентированный, культурологический, полисубъектный, деятельностный, комплексный подходы, позволяющие определить ценности, осмыслить миссию, обозначить приоритеты в разработке содержания, организации практической деятельности системы дополнительного образования детей.

5) В дополнительном образовании образовательный процесс – это система построения взаимосвязи обучения и учения, воспитания и самовоспитания, педагогической поддержки, обеспечивающая развитие личности как индивидуальности. Его содержание, формы, методы и приемы направлены на раскрытие личностного потенциала, активизацию субъектного опыта, познавательных и творческих способностей ребенка и педагога.

### **Выводы по первой главе**

Подводя итоги рассмотрения состояния исследования проблемы социально-педагогической поддержки в современных научных исследованиях, мы считаем необходимым уточнить наиболее существенные аспекты этого явления. Если рассматривать образование как синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, социализации и индивидуализации, то педагогическая и социально-педагогическая поддержка – есть помощь ребенку со стороны взрослого в процессе формирования индивидуальности. Педагогическая и социально-педагогическая поддержка наряду с воспитанием и обучением является составной частью образования, решающей проблемы развития индивидуальности. Становление индивидуальности

происходит в процессе индивидуализации, под которой мы понимаем процесс самоопределения, обособления личности, ее выделения из социального сообщества. Педагогический аспект процесса индивидуализации ребенка состоит в развитии когнитивного, ценностного, аффективного, рефлексивного, волевого, деятельностного компонентов.

При этом педагогическую поддержку мы рассматриваем как особую педагогическую деятельность, обеспечивающую индивидуальное развитие (саморазвитие) ребенка, предметом которой является процесс совместного с ребенком определения его интересов, целей, возможностей, путей преодоления проблем обучения, общения, творчества, организации досуга, самовоспитания и саморазвития. Задача педагога заключается в оказании помощи ребенку, в создании условий, способствующих развитию индивидуальности, осознанию собственных возможностей, способностей, потребностей, умению самостоятельно ориентироваться в социальной среде.

Социально-педагогическая поддержка – это деятельность системы дополнительного образования, перед которой поставлен соответствующий социальный заказ, и педагога по индивидуализации ребенка. Причем деятельность системы образования в этом направлении заключается в целенаправленном создании организационно-педагогических условий для развития индивидуального в ребенке, деятельность педагога – в непосредственной помощи в развитии индивидуальности ребенка. Значит, социально-педагогическую поддержку можно рассматривать как составную часть педагогической деятельности, ориентированную на помощь в развитии ребенком собственной индивидуальности, субъектности, самоопределение и самореализацию, опирающуюся на потенциал и педагогические условия системы дополнительного образования детей.

В качестве социально-исторических предпосылок становления проблемы социально-педагогической поддержки ребенка мы выделяем:

1. Эволюцию социокультурных представлений человечества о назначении и ценности детства в обществе в сторону их гуманизации.

2. Развитие философского и педагогического знания от декларации права личности на свободный выбор до разработки теорий гуманистической, личностно ориентированной педагогики, методик и технологий саморазвития, самопознания, самоопределения, самореализации ребенка.

3. Создание новой образовательной системы (дополнительное образование детей), основным предназначением которой стала реализация права ребенка на свободный выбор образовательного пути, саморазвитие, самоопределение и самореализацию личности, т.е. реальное воплощение идей гуманной педагогики

4. Попытки разрешения кризиса образования, связанного с технократическим и функциональным подходом к воспитанию ребенка, с господствующей в обществе «знаниевой» парадигмой и «педагогикой необходимости» посредством поиска новых философско-педагогических идей, методов, технологий обучения, воспитания, организации педагогического процесса, помещающих ребенка в центр педагогической системы, позволяющих ему быть самим собой, реализовывать индивидуальность.

5. Обобщение отечественного и зарубежного педагогического опыта разрешения проблем детей, возникающих в процессе личностного развития.

Социально-педагогическая поддержка ребенка – цель дополнительного образования детей, под которым мы понимаем тип образования, объединяющий воспитание, обучение и развитие в единый процесс с целью удовлетворения и развития познавательных интересов, творческого потенциала ребенка, способствующих самоопределению, самореализации и

социализации личности и опирающихся на свободный выбор ребенком видов деятельности. В дополнительном образовании образовательный процесс – это система построения взаимосвязи обучения и учения, воспитания и самовоспитания, педагогической поддержки, обеспечивающая развитие личности как индивидуальности. Его содержание, формы, методы и приемы направлены на раскрытие личностного потенциала, активизацию субъектного опыта, познавательных и творческих способностей ребенка и педагога.

## **ГЛАВА 2. Методологические основания концепции социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования детей**

### **2.1. Исследование социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей с позиции системного подхода**

Социально-педагогическая поддержка ребенка в системе дополнительного образования детей в нашем исследовании основывается на: системном подходе как стратегии научного исследования, позволяющей нам рассмотреть объект с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей; личностно ориентированном подходе как теоретико-методологической стратегии, ставящей в центр образовательной системы личность ребенка, позволяющей посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей, способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, саморазвития, самореализации и развития индивидуальности; компетентностном подходе как практико-ориентированной тактике, обеспечивающей уровень профессиональной компетентности педагога для реализации социально-педагогической поддержки, результатом и процессом которой является формирование социальной и личностной компетентности ребенка.

Следует уточнить, что под методологическим подходом в науковедении понимается «комплекс парадигматических (онтологическая картина, схема и описание объектов), синтагматических (способы, методы доказательства, аргументации, языки описания, объяснения и понимания) и прагматических (цели и ценности, предписания, разрешенные и запрещенные формы употребления синтагмы и парадигмы) структур и механизмов в познании, характеризующие конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в

науке, политике или организации жизнедеятельности человека» [100, с. 55].

Системные представления о процессах и явлениях природы и общества существовали давно и связаны с трудами Аристотеля, Платона, И. Канта, Г. Гегеля, К. Маркса, Д.И. Менделеева, Л.С. Выготского и др. Однако выделение системного подхода как методологии научного исследования состоялось лишь в конце 40-х – начале 50-х годов XX века и связано оно с именем Л. фон Берталанфи. Выделение системного подхода было вызвано потребностью упорядочения научного знания, включения частных законов и теорий в более общие. Исследованием системного подхода и отдельных его проблем занимались В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, А.И. Уемов, Э.Г. Юдин и др. В настоящее время системный подход относится к уровню общенаучных принципов и процедур исследования. Функции его заключаются в обеспечении правильной постановки научной проблемы и методологическом анализе уже существующего научного знания.

В философском плане системный подход означает формирование системного взгляда на мир, берущего за основу идеи целостности, сложной организованности исследуемых объектов и их внутренней активности и динамизма. Основным отличием системного подхода, по мнению И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, является «изначальная и вполне осознаваемая ориентация на изучение объекта как целого и разработку методов изучения» [27, с. 108]. При этом «системный подход исходит из того, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а коренится, прежде всего, в характере связей и отношений между определенными элементами и имеет своей целью выявление механизма «жизни», т.е. функционирования и развития объекта в его внутренних и внешних характеристиках» [Там же, с.168–169].

Исходя из этого определения, системным можно назвать исследование, предметом которого «является объект, представляющий собой систему, и основные системные характеристики такого объекта выражаются в результатах исследования», т.е. это «исследование, предметом которого является объект, представляющий собой систему, и основные системные характеристики такого объекта выражаются в результатах исследования» [Там же, с. 60]. А значит, сущность любых системных исследований заключается в целостном подходе к предметам изучения, который реализуется через понятие «система».

Система (В.Г. Афанасьев) – это «целостное образование, обладающее новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах» [12, с. 18].

Г. Гиргинов рассматривает систему как «определенную организацию отдельных элементов, на взаимоотношениях, взаимодействии, взаимозависимости, согласованности, координированности и субординированности которых строится научное знание как целое, а его элементы превращаются в истинные части целого и начинают обладать природой этого целого» [60, с.162–163].

В.Н. Садовский [184] предложил раскрывать понятия «система» через взаимосвязанную совокупность признаков. На основе проведенного анализа В.Н. Садовский выделил три группы признаков, характеризующих внутреннее строение системы, ее поведение и специфически системные свойства. При этом систему он определил как «упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство» [Там же, с. 98].

Для нашего исследования значимо выделение сущностных характеристик системы. В.Г. Афанасьев выделяет ведущие признаки, с помощью которых системы могут быть описаны:

1. наличие интегративных качеств (системность), т.е. качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов образующих систему;
2. наличие отдельных компонентов (элементов) из которых образуется система;
3. наличие структуры, т.е. определенных связей и отношений между частями и элементами;
4. наличие функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов;
5. наличие коммуникативных свойств системы, проявляемых в форме взаимодействия со средой и с системами более высокого и низкого порядка, по отношению к которым она выступает как часть или целое;
6. историчность, т.е. преемственность в системе и ее компонентах. [12, с.21–31].

Признаки, предложенные В.Г. Афанасьевым, не учитывают ряд аспектов, которые дополняются И.В. Блаубергом, Э.Г. Юдиным В.Н. Садовским, выделяющим следующие системные характеристики: система – целостный комплекс взаимосвязанных компонентов, образующая особое единство со средой, являющийся системой более высокого порядка для своих составляющих и составляющей для систем более высокого порядка. В.Н. Садовский рассматривает следующие системные характеристики: ограниченность совокупности элементов от окружающей среды; наличие взаимной связи и взаимодействия между элементами; обусловленность существования отдельных элементов их включенностью в целое; несводимость свойств совокупности в целого к сумме свойств составляющих ее элементов; функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; существование системообразующих факторов, объединяющих элементы и обеспечивающие вышеперечисленные свойства.

Понятие «система» определяется через понятия «элемент», «компонент», «целостность», «связь», «структура», «системность», «системообразующие факторы», поскольку их однозначное понимание существенно для нашего исследования, остановимся на их характеристике.

*Элемент* – минимальный компонент системы, то есть составная часть чего-либо, неделимая далее, поэтому элемент обозначается только с позиции функции. Выделение элементов связано с описанием их «функциональных обязанностей» в системе. Простое перечисление компонентов исследуемой совокупности и связей между ними не соответствует духу системного подхода и низводит его до уровня структурного анализа. Этот аспект особенно важен при проектировании новых систем. Каждый элемент проектируемой системы изначально должен рассматриваться как элемент целого, выполняющий определенную функцию. *Компонент* – понятие близкое к понятию «элемент», которое рассматривается как определенная часть системы.

*Структура* – внутреннее устройство, предполагающее установление устойчивых связей и отношений между элементами системы.

*Целостность* предполагает внешнюю и внутреннюю «ограниченность» объекта и является фактором, ориентирующим на определенную (системную) постановку проблемы и выработку соответствующей стратегии исследования. Понятие целостности в большей степени относится способу исследования системы и требует особого описания системы, опирающегося на противопоставление системы как единого целого ее внешнему окружению, и как совокупности элементов простой сумме этих элементов. Отсюда вытекает понятие «системность», то есть отличительная особенность сложно организованных объектов природной и социальной действительности, выражающаяся в наличии у таких объектов интегральных свойств и качеств, отсутствующих у их элементов.

Целостность и системность любого объекта возможны при наличии определенных связей между его элементами. Связь – отношения взаимной зависимости генетической или структурной, тесное общение в процессе функционирования, развития, управления или взаимодействие между объектами или процессами.

Под *системообразующими факторами* понимаются все явления, силы, процессы, связи, создающие и поддерживающие целостность, устойчивость и неповторимость системы. Можно выделить внешние и внутренние системообразующие факторы. Внешние факторы помогают образованию системы, но являются чуждыми для ее элементов, т.е. не вызываются внутренней необходимостью. Они не являются основными для системообразования, но играют важную роль. К таким факторам в первую очередь относятся свойства окружающей среды и время. Кроме того, для системы, включенной в состав более широкой системы, в качестве внешних могут выступать факторы, внутренние для большей в данной иерархии системы. В частности, к ним можно отнести требования к сохранению вышестоящей системы, выраженные в виде цели функционирования нижестоящей системы.

К внутренним относятся системообразующие факторы, порождаемые отдельными элементами, группами или всем множеством элементов системы. К ним относятся общность природного качества элементов (например, общность происхождения или строения), связи взаимодополнения, факторы индуктивности (например, свойство достраивания системы до завершения), структурные связи, связи обмена, функциональные связи, например, такие как распределение обязанностей при взаимодействии элементов системы.

Исследователи системного подхода отмечают, что системообразующим может стать любой элемент системы – все зависит от целей, задач, позиций исследования. Чаще всего в качестве системообразующего фактора, особенно в педагогике,

рассматривается цель. Цель, действительно, является одним из ведущих системообразующих факторов в социальных системах и играет существенную роль в большом количестве классов систем, на этом основании ряд исследователей (Д.М. Мехонцева) делают вывод о том, что все системы объединяются и функционируют ради определенной цели. При этом они являются подсистемами более крупных систем, поэтому необходимость сохранения иерархии систем выдвигает цель на роль системообразующего фактора. Однако часть исследователей (В.А. Сластенин, В.А. Якунин) считают, что цель является выражением социального заказа общества, поэтому ее можно рассматривать как внешний системообразующий фактор, реализуемый в самой системе посредством внутреннего фактора – управления. Кроме того, наличие цели не может гарантировать образование системы [155, 254].

Все исследователи системного подхода отмечают, что любой элемент системы может стать системообразующим. Это зависит от целей задач, позиции исследования.

Одним из видов социальных систем является педагогическая система. Исследованием педагогических систем занимались В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, В.А. Каракровский, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, Н.Л. Селиванова, Г.Н. Сериков, В.А. Сластенин, В.А. Якунин и др. Понятие «педагогическая система» было введено в научный оборот Н.В. Кузьминой, которая определяет ее как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [124, с. 10].

Трактовки понятия «педагогическая система» разнообразны, его рассматривают как:

- упорядоченную совокупность средств и методов реализации алгоритмов управления педагогическим процессом (В.П. Беспалько);

- целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека (В.С. Безрукова);
- педагогическую деятельность как источник педагогических целей и средство воспитания (Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин);
- организованную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания целенаправленного и преднамеренного педагогического воздействия на формирование личности с заданными свойствами (С.М. Вишнякова);
- систему, обеспечивающую целенаправленный процесс передачи опыта от старших поколений к младшим (А.И. Подольский);
- систему, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса (Н.О. Яковлева) [253].

Последнее определение, на наш взгляд, ближе к исследованию социально-педагогической поддержки развития ребенка в дополнительном образовании детей. Мы считаем, что педагогический процесс в дополнительном образовании детей решает задачи обучения, воспитания, развития, педагогической и социально-педагогической поддержки ребенка. Таким образом, социально-педагогическая поддержка ребенка в дополнительном образовании рассматривается нами как подсистема более крупной системы – педагогического процесса, что и аргументирует нашу позицию относительно рассмотрения педагогической системы как аспекта педагогического процесса.

Понимание сущности педагогической системы зависит от того, что исследователи включают в ее структуру. Так, В.П. Беспалько в структуру педагогической системы включает две взаимосвязанные группы элементов:

- элементы, формулирующие педагогическую задачу (цели, учащиеся, содержание);

- элементы, образующие педагогическую технологию (дидактический процесс, педагог, организационные формы) [24, с.21–22].

Н.В. Кузьмина выделяет структурные и функциональные компоненты педагогических систем:

1. Структурные компоненты – это воспитательные или образовательные цели, во имя которых система создана или создается, учебная информация, средства педагогической коммуникации учащихся, педагогов как носителей цели педагогической системы, учебной информации, средств педагогической коммуникации, знаний психологии учащихся, задача которых реализовать цели педагогической системы.

2. Функциональные компоненты – связи структурных компонентов в динамике, подчиненной целям формирования личности учащегося как субъекта познания, общения и труда, способного к самовоспитанию, самообразованию и саморазвитию:

- гностический, предполагающий изучение современного состояния отраслей науки, техники, искусства, современного состояния технологии организации учебно-воспитательного процесса и психологии его участников;
- проектировочный, включающий перспективное планирование информационного, коммуникационного и психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса за весь цикл реализации целей педагогической системы;
- конструктивный – средства, формы, методы его проведения отдельного мероприятия;
- коммуникативный — характер взаимоотношений между педагогами и учащимися, нормы поведения в данной педагогической системе;
- организаторский — организация деятельности педагогов и учащихся, в том числе самоорганизация, саморегуляция, самоконтроль [124, 125].

Методическим средством реализации системного подхода, в том числе и в педагогических системах, является *системный анализ*, исследующий возникшие при участии человека системы. При этом, как отмечает В.Г. Афанасьев, главное в системном анализе «совершенствование организации, управления, упорядочения его структуры и функций, его ориентации на решение проблемных ситуаций, на достижение целей в меньшие сроки, с меньшими затратами» [12, с. 156–157]. С точки зрения системного анализа изучаются прежде всего элементы, структура и функционирование системы в целом, что позволяет с некоторой долей условности выделить три уровня исследования: субстанциональный — предполагает исследование элементов, составляющих систему, их перечисление, описание природы и строения; структурный — изучение взаимосвязей и отношений между элементами внутри системы; функциональный — рассмотрение функционирования системы как неделимого целого.

Проблемами системного анализа относительно педагогики занимался Ю.А. Конаржевский, который выделяет четыре аспекта системного анализа:

1. морфологический аспект предусматривает определение границ объекта исследования как системы, выделение подсистем и элементов системы;
2. структурный – связан с выделением внутренней организации системы и определением способа, характера связи элементов;
3. функциональный – рассматривает механизм функционирования системы, внутреннее функциональное взаимодействие элементов и взаимодействие системы с внешней средой;
4. генетический имеет целью проследить происхождение системы, процесс ее формирования и развития.

Поскольку мы рассматриваем системный подход как теоретико-методологическую стратегию исследования, предполагающую изучение социально-педагогической поддержки ребенка в

дополнительном образовании с точки зрения ее внутренних и внешних системных свойств и связей, попытаемся вычленить основные элементы и взаимосвязи, возникающие между ними, создающие целостную систему социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей на основе аспектов системного анализа, выделенных Ю.А. Конаржевским (табл. 3,4,5).

*Таблица 3*

**Генетические аспекты  
системы социально-педагогической поддержки развития ребенка  
в дополнительном образовании детей**

№ п\п	Аспекты	Содержание аспектов
1.	Философский	Античная философия (Сократ, Аристотель, Демокрит); Философия эпохи Возрождения (Т. Мор, Ф. Рабле, Я. А. Коменский и др.); Философия эпохи Просвещения (М. Монтень, Ж.-Ж. Руссо, Вольтер и др.); Экзистенциальная философия (С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.); Философия свободы Н. Бердяева; Теория развития свободы Э. Фромма
2.	Правовой	Закон РФ «Об образовании» (1992 г., 1996 г.); Национальная доктрина образования в РФ (2000 г.); Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (2001 г.); Федеральная программа развития образования (2000г.); Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года (2004 г.)
3.	Психологический	Гуманистическая теория личности (А. Маслоу, Э. Фромм); Эго-теория личности Э. Эриксона; Феноменологическое направление теории личности (К. Роджерс, А.Б. Орлов и др.)

4.	Историко-педагогический	<p>Теория свободного воспитания (Л.Н. Толстой, М. Монтессори и др.);</p> <p>Теория социальной педагогики (П. Наторп, А.В. Мудрик и др.);</p> <p>Педагогика дополнительного образования (С.Т. Шацкий, В.А. Горский, А.В. Золотарева, А.И. Щетинская и др.);</p> <p>Педагогика сотрудничества (В.А. Караковский, Б.О. Полянский, А.Н. Тубельский и др.);</p> <p>Концепция развивающего обучения (В.В. Давыдов, П.А. Гальперин Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.);</p> <p>Концепция педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.);</p> <p>Концепция личностно ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.)</p>
----	-------------------------	---

*Таблица 4*

**Морфологические аспекты  
системы социально-педагогической поддержки развития ребенка  
в дополнительном образовании детей**

№ п\п	Подсистемы	Элементы системы
1.	Управление	<p>Кадровое, финансовое, материальное обеспечение; планирование, организация, мотивация, контроль процесса социально-педагогической поддержки личности ребенка;</p> <p>обеспечение связи с органами управления образованием, учреждениями культуры, науки, общественными организациями, иными внешними структурами</p>
2.	Научно-методическое сопровождение	<p>Разработка совместно с учеными научных концепций, программ развития, целевых программ; изучение социального заказа дополнительному образованию;</p> <p>повышение квалификации педагогических кадров; мониторинг процесса и результата социально-педагогической поддержки ребенка;</p> <p>аналитическая деятельность процесса реализации социально-педагогической поддержки ребенка;</p> <p>разработка и апробация педагогических технологий;</p>

		<p>обеспечение связи с учеными и научно-исследовательскими центрами;</p> <p>издательская деятельность;</p> <p>обеспечение методического, психологического, информационного, медицинского сопровождения</p>
3.	Педагогическая деятельность	<p>Разработка и реализация вариативных образовательных программ;</p> <p>разработка и апробация дидактического материала;</p> <p>обеспечение ситуации развития и успеха ребенка через занятия, конкурсы, соревнования, участие в реализации воспитательной программы учреждения;</p> <p>повышение профессиональной квалификации, коммуникативной культуры;</p> <p>диагностика эффективности собственной педагогической деятельности;</p> <p>обеспечение связи с учреждениями образования, культуры по профилю предметной деятельности;</p> <p>обеспечение познавательной, творческой, игровой деятельности ребенка, деятельности общения в коллективе и учреждении</p>
4.	Деятельность ребенка	<p>Сотрудничество, сотворчество с педагогом, другими воспитанниками и детскими коллективами;</p> <p>самопознание;</p> <p>самореализация;</p> <p>самоопределение;</p> <p>саморазвитие</p>

*Таблица 5*

**Функциональные аспекты  
системы социально-педагогической поддержки развития ребенка  
в дополнительном образовании детей**

№ п\п	Компоненты системы	Содержательное наполнение компонентов системы
1.	Гностический	<p>Свободное владение педагогом знаниями своей предметной сферы;</p> <p>умение разрабатывать и реализовывать образовательные программы дополнительного образования детей;</p> <p>свободное владение и оперирование профессиональной информацией (формы, методы, приемы, средства обучения и воспитания);</p>

		свободное владение и постоянное использование в работе информационных технологий; систематическое использование инновационных форм и методов образовательного процесса; знание возрастных особенностей детей; знание педагогической психологии; свободное владение способами эффективных коммуникаций
2.	Проектировочный	Разработка программ методического, психологического, информационного обеспечения социально-педагогической поддержки развития ребенка; разработка групповых и индивидуальных образовательных программ для детей; разработка программы повышения компетентности педагогов дополнительного образования в сфере социально-педагогической поддержки; разработка программы мониторинга
3.	Конструктивный	Формы, методы технологии развивающего, проблемного, программированного обучения; игровые технологии; формы, методы научно-исследовательской деятельности учащихся; технологии адаптирующей педагогики; технологии самоопределения, самореализации ребенка
4.	Коммуникативный	Демократический стиль общения педагога и ребенка, внутри педагогического коллектива; субъект-субъектные отношения педагога и ребенка
5.	Организаторский	Организация образовательного процесса в соответствии с уставом учреждения дополнительного образования детей

В нашем исследовании использование общих идей системного подхода к социально-педагогической поддержке в системе дополнительного образования детей через реализацию следующих положений:

1) Системный подход представляет собой теоретико-методологическую стратегию исследования, предполагающую изучение объекта с точки зрения его внутренних и внешних

системных свойств и связей. Мы используем системный подход в качестве общенаучной основы исследования проблемы, рассматривая основные элементы и взаимосвязи, возникающие между ними, создающие целостную систему социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей.

2) Под системой мы понимаем целостную совокупность элементов, характеризующуюся следующими признаками: совокупность элементов отграничена от окружающей среды; наличие взаимной связи и взаимодействия между элементами; существование отдельных элементов благодаря существованию целого; несведение свойств совокупности целого к сумме свойств составляющих ее элементов; функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; существование системообразующих факторов, объединяющих элементы и обеспечивающих вышеперечисленные свойства.

3) Социально-педагогическая поддержка — это педагогическая система, исследование которой подразумевает изучение составляющих ее элементов, связей, системообразующих факторов, описание которой содержит характеристику ее структуры и функционирования и, в свою очередь, представляет собой подсистему современной образовательной системы и, в частности, учитывает ее основные системообразующие аспекты.

4) Социально-педагогическая поддержка ребенка как система является целостным образованием, использование отдельных компонентов которого не обеспечивает необходимого результата и содержит возможности конструктивных изменений для его реализации в различных условиях с сохранением системной целостности.

Системный подход позволяет нам в постановке проблемы, определении круга задач исследования, но сам по себе он не решает и не может решать содержательных научных задач (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин). Однако это не является его недостатком и относится к границам применимости любого методологического подхода.

Предметное содержание и построение нашей концепции будет осуществляться с использованием личностно ориентированного и компетентностного подходов.

## **2.2. Личностно ориентированный подход как стратегия социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей**

Сущностью социально-педагогической поддержки является помощь в осознании и развитии ребенком собственной индивидуальности, самоопределение и самореализация личности, что, на наш взгляд, определяет рассмотрение проблемы в рамках личностно ориентированного подхода.

У системы образования исторически сложилось два ориентира – на личность и общество. Образование, ориентированное на общество, рассматривало человека как средство обеспечения стабильного функционирования и развития общества, следовательно, образование должно было подготовить личность, соответствующую определенным стандартам для служения обществу. Образование, направленное на личность, во главу угла ставило духовное становление, развитие, самореализацию человека. Высшей мерой, целью и результатом такого образования была сама личность. В этой парадигме образование рассматривалось как «всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, человека, способного к самообразованию, а тем самым к саморазвитию» [199, с. 6]

Личностно ориентированный подход в образовании базируется на гуманистических традициях педагогики, уходящих корнями в античную философию Сократа, Аристотеля, Демокрита, философию эпохи Возрождения Т. Мора, Ф. Рабле, Я.А. Коменского, эпохи Просвещения М. Монтеня, Ж.-Ж. Руссо, Вольтера и т.д. В педагогике гуманистическая традиция

представлена в работах Ф.А. Дистервега, П.Ф. Каптерева, М. Монтессори, И. Песталлоци, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого и многих других. Еще в XIX веке идеи личностно ориентированного образования прослеживались в трудах Ф.А. Дистервега, который писал о том, что одним из главных принципов воспитания и обучения является свободное развитие личности ребенка, составляющими элементами которого являются уважение индивидуальности, свободы жизненного самоопределения ребенка [69].

Личностно ориентированный подход в педагогике обосновывался и разрабатывался Е.В. Бондаревской, О.С. Газманом, И.Я. Зимней, В.С. Ильиным, М.В. Клариним, М. Полани, Г. Ричардсоном, В.В. Сериковым, Е.Н. Степановым, И.С. Якиманской и др. Основой личностно ориентированного подхода выступают философская и педагогическая антропология (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, К.Д. Ушинский и др.), гуманистическая психология и педагогика (Ш.А. Амонашвили, А. Маслоу, М. Монтессори, К. Роджерс, Э. Фромм и др.).

Личностно ориентированный подход в педагогике выделился относительно недавно, что связано с тенденцией осознания значимости личности в жизни общества и ориентацией образовательной системы на личность как цель образования. В этой связи уместно привести слова В.В. Серикова: «Интерес к образованию, признающему личность, ее свободное творческое развитие выше политических, идеологических и других ценностей, естествен для общества, «уставшего» от бесконечных пренебрежений человеком его сегодняшней жизнью ради мифических моделей будущего, государственных, партийных и прочих идеалов. Отношение к личности в образовательной практике соответствует господствующей в обществе парадигме: личность и поныне рассматривается как то, что нужно «активизировать», «направить на выполнение планов и программ». Личность в образовании, как и в обществе в целом, пока еще

выполняет роль средства. Субъектность, смыслотворчество, критичность и другие собственно личностные качества пока еще не рассматриваются как самоценность. Приоритетом оказывается не личность, а то, что от нее можно получить, – выполнение определенных социальных функций, реализация моделей поведения» [189, с. 22].

Личностно ориентированный подход апеллирует к терминам «развитие» и «саморазвитие личности», которые часть исследователей относит к предмету педагогической психологии. Но существует и другая точка зрения, убедительно представленная в работах И.Ф. Козлова и В.М. Короткова, рассматривающих развитие как «внутреннее содержание воспитания, а теорию развития личности – непременно составную часть педагогической теории». Воспитание и образование, в их интерпретации, есть «общественное явление, назначение которого состоит в обеспечении преемственности, связи поколений, людей, которое в связи с этим складывается, с одной стороны, из опыта предшествующих поколений, а с другой стороны, – из соответствующего развития естественных сил и способностей детей в процессе их жизнедеятельности и общения с другими людьми в конкретно-исторических условиях» [120, с. 24–25]. Отсюда следует, что процесс саморазвития, самоизменения личности – обязательная составная часть процесса образования, без которого он невозможен. Процесс развития определяется ими как одна из сторон целостного процесса воспитания, поскольку развитие личности невозможно «вне общества и исторического процесса, вне смены поколений и овладения опытом поколений старших, вне жизнедеятельности самих детей в их общении со сверстниками и взрослыми». «Воспитание – это не то, что делают с детьми, а то, что с ними происходит» [Там же, с. 26-27]. В этом определении подчеркивается активная роль ребенка в процессе воспитания и образования, что является одной из сущностных основ личностно ориентированного подхода.

Анализируя различные педагогические подходы к соотношению и месту личности в образовании, можно отметить, что в сегодняшнем педагогическом сознании нет однозначного понимания этой проблемы и выделить различные подходы в толковании сущности личностно ориентированного образования:

- как этико-гуманистического принципа общения педагога и воспитанников;
- как принципа направленности педагогической деятельности на ее главную цель – личность;
- как принципа, рассматривающего личностные новообразования ребенка в педагогическом процессе через самореализацию личности;
- как принцип свободы личности в образовательном процессе, в смысле выбора ею приоритетов, образовательных «маршрутов», формирования собственного, личностного восприятия изучаемого содержания (личностного опыта);
- как воспитание личности с заданными, «эталонными» качествами;
- как приоритет индивидуальности в образовании в противовес коллективному воспитанию;
- личность как условие целостности педагогического процесса;
- как построение педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, технологиями), ориентированного на развитие и саморазвитие личности ребенка;
- как методологическая ориентация, ставящая в центр образовательной системы личность ребенка, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей, способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, саморазвития, самореализации и развития индивидуальности.

Многообразие подходов объясняется сложностью и многогранностью самой проблемы. Каждая из вышеприведенных

трактовок имеет право на существование, поскольку каждая из них базируется на определенных исторических и социокультурных основах, моделях и технологиях педагогической деятельности.

В трудах Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской подчеркивается, что в основе личностно ориентированного подхода лежит признание индивидуальности, самобытности и самоценности каждого человека, развитие его «субъектного опыта» (И.С. Якиманская), определяемого как опыта жизнедеятельности, приобретаемого в «конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания мира людей и вещей» [251, с.9].

Цель личностно ориентированного образования определяется рядом исследователей как самоактуализация и самореализация личности (Б.С. Гершунский, И.Г. Шендрик). Педагогический аспект проблемы самореализации предполагает определение средств, условий, активизирующих самопознание, самоопределение, целеполагания, проектирование перспектив индивидуальной жизнедеятельности [244].

Е.В. Бондаревская развивает идеи личностно ориентированного подхода относительно процесса воспитания и считает, что «абсолютной ценностью воспитания является ребенок, человек как мера всех вещей. Человек – это и цель, и результат, и главный критерий оценки качества воспитания» [32, с.30]. Исходя из этих позиций, она определяет воспитание как «внутренне детерминированное самодвижение личности к своей «идеальной» форме, индивидуальной целостности и самобытности» [33, с.21]. «Содержание воспитания – это субъектный опыт личности с его ценностями и смыслами, умениями и способностями, социальными навыками и способами поведения» [Там же, с.22]. Компонентами такого опыта выступают аксиологический, культурологический, житнетворческий, морально-этический, гражданский, личностный, индивидуально-творческий аспекты. «Гуманистическое личностно ориентированное воспитание – это педагогически управляемый

процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности, в ходе которого происходит вхождение ребенка в культуру, в жизнь социума, развитие всех его творческих способностей и возможностей. Основным механизмом этого процесса является собственная активность личности, включенной в воспитательный процесс в качестве его субъекта и соавтора» [32, с.34].

И.С. Якиманская, исследуя проблемы личностно ориентированного обучения, говорит о том, что на первый план здесь выходит учение как индивидуальная деятельность ребенка по развитию собственных познавательных возможностей. Задача же педагога состоит в организации процесса учения таким образом, чтобы «вектор развития строился не от обучения к учению, а, наоборот, от ученика к определению педагогических воздействий, способствующих его развитию» [251, с.12].

Если рассматривать личностно ориентированное обучение и воспитание как педагогически управляемый процесс и в то же время активную субъектную позицию ребенка в нем, следует определить меру и способ «управляемости» процесса. Скорее всего «управляемость» должна сводиться к созданию организационно-педагогических условий, позволяющих ребенку стать активным соучастником процесса образования, в основе которого лежит субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка. Воспитание и образование должны осуществляться с позиции субъектного подхода, при котором ребенок становится активным соучастником процесса образования, включаются механизмы саморазвития, самоопределения, самоактуализации и самореализации личности. Анализируя подходы исследователей личностно ориентированного образования к определению его сущности, можно сделать вывод о том, что развитие и самореализация ребенка является смыслом и сутью образования. Главная задача всей системы образования и в том числе педагога состоит в том, чтобы создать условия необходимые для этого, а это

и есть сущность педагогической и социально-педагогической поддержки.

Смыслообразующими моментами личностно ориентированного образования является реализация потребности личности в саморазвитии, самоидентификации, самоопределении и самоактуализации. Образование с этой точки зрения должно быть ориентировано на создание условий для полноценного развития личности всех субъектов образовательного процесса.

Изучение исследований по проблеме (Е.В. Бондаревская, И.Я. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) позволяет выделить существенные признаки личностно ориентированного образования [32, 33, 88, 95, 189, 190, 251, 252]:

1. главная цель образования – развитие личности, признание приоритета индивидуальности, самооценности ребенка;
2. личность ребенка – системообразующий фактор организации всего образовательного процесса;
3. личностно значимое содержание образования;
4. организация субъект-субъектного взаимодействия педагога и ребенка, диалоговые и полилоговые формы общения;
5. создание условий для самоактуализации, самореализации, активного, заинтересованного участия ребенка в образовательном процессе, основанном на актуализации его жизненного опыта;
6. обеспечение единства внешних и внутренних мотивов обучаемого;
7. создание педагогических условий для саморазвития, самореализации, самоактуализации личности;
8. акцент на фасилитирующую функцию деятельности педагога;
9. соотнесение педагогических технологий с закономерностями становления личности;
10. образование должно быть максимально обращено к индивидуальному опыту личности, ее потребностям в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

11. критериями результативности такого образования являются обогащение жизненного опыта ребенка, развитие индивидуальности познавательной и творческой мотивации и способностей, состояние эмоционально-психологического комфорта ребенка.

Все вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что образование в личностно ориентированном подходе рассматривается как особая индивидуальная деятельность ребенка, в которой он выступает как субъект образовательного процесса, определяющий содержание, формы, способы освоения учебного материала, имеющий право на эмоционально-личностное отношение к объектам познания. Если же ребенок выступает в качестве субъекта образовательного процесса и образование рассматривается как индивидуальная деятельность, значит должны меняться отношения педагога и ребенка с преподавания и воспитания, где ребенок является объектом педагогических воздействий, на педагогическую поддержку, в которой ребенок выступает полноправным субъектом образовательного процесса, творцом собственной индивидуальности и личности. Исходя из этого, стратегию личностно ориентированного образования можно представить так:

1. признание приоритета индивидуальности, самоценности, самобытности ребенка;
2. диагностика личностного развития детей, выявление их жизненных проблем;
3. проектирование образовательного процесса с учетом двух аспектов: индивидуальные познавательные, творческие, личностные потребности и интересы ребенка, а также социально значимые нормативы, научно обоснованные знания;
4. создание совместно с детьми социокультурной, образовательной среды их жизнедеятельности с учетом выявленного личностного потенциала, субъектного опыта, развития

индивидуальности посредством интериоризации общественно-исторического знания и опыта;

5. организация коллективного и индивидуального житнетворчества, в основе которого педагогическая поддержка ребенка в ценностно-смысловом самоопределении и позитивном изменении.

Таким образом, личностно ориентированный подход выступает как стратегия социально-педагогической поддержки, определяя ее сущность, цели и содержание деятельности. Социально-педагогическая поддержка ребенка в системе дополнительного образования детей является тактикой (совокупность средств и приемов достижения цели), посредством которой реализуется личностно ориентированный подход. Следовательно, социально-педагогическая поддержка ребенка в системе дополнительного образования детей реализуется через технологии личностно ориентированного подхода и создает свои технологии, содержательным выражением которых является личностно ориентированный подход.

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

В этом контексте важно подчеркнуть, что личностно ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, ведь личность может противостоять всякому формированию, если это противоречит ее природе, интересам и потребностям, а создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса. О каких же функциях в данном случае

идет речь, что необходимо развивать в процессе образования? Опираясь на отечественные и зарубежные концепции личности, В.В. Сериков выделяет следующие личностные функции, под которыми он понимает «проявления человека, которые и реализуют феномен «быть личностью»:

- мотивирующая (принятие и обоснование деятельности);
- опосредующая (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения);
- коллизийная (видение скрытых противоречий действительности);
- критическая (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм);
- рефлексивная;
- смыслотворческая;
- ориентирующая (построение личностной картины мира — индивидуального мировоззрения);
- функция обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира;
- творчески преобразующая;
- самореализующая (стремление к признанию своего образа “Я” окружающими);
- обеспечения уровня духовности личности [189, с. 25].

Все многообразие личностных функций В.В. Сериков сводит к трем базовым: личной ответственности за все происходящее в жизни личности, причем уровень ответственности зависит от уровня развития личности и носит подлинно нравственный характер (функции нравственного выбора, мотивационного обоснования жизнедеятельности, духовности личности); самореализации, к которой относятся функции творчества, свободы, индивидуальности, самостоятельности, состязательности с различными жизненными препятствиями, обеспечения духовного уровня туры; рефлексии личности, обеспечивающих ее

смыслопоисковую деятельность, развитие «Я-образа», автономности и устойчивости внутреннего мира. То есть в основе лежат самоопределение, самореализация, самоактуализация – идеальные цели социально-педагогической поддержки ребенка, что еще раз подчеркивает тактический характер социально-педагогической поддержки для личностно ориентированного подхода.

Единственным способом развития личности являются разные виды деятельности и приобретаемый в них личностный опыт, мировоззрение. Это становится возможным тогда, когда цели, содержание и сам процесс образования становится личностно значимым для ребенка. Общечеловеческие ценности, знания должны «заново родиться» и обрести личностный смысл в каждом ребенке. Поэтому реализация личностно значимого образования требует возможности участия ребенка в процессе определения целей, содержания, форм и методов обучения и воспитания и тем самым обеспечивает становление субъектности ребенка.

Безусловно, должны меняться формы и методы организации педагогического процесса, самой педагогической деятельности. Если система образования видит в ребенке не средство, а цель, то, прежде всего, важно понять потребности, интересы, возможности каждого ребенка посредством субъект-субъектного взаимодействия педагога и ребенка, полилогических и диалогических форм общения, рефлексии, смыслотворчества. Любая учебная и воспитательная задача в этом случае начинает решаться на личностном уровне, переживаться как жизненная проблема, что и делает возможным развитие когнитивной, ценностной, эмоционально-волевой, рефлексивной сфер ребенка. Образование на личностном уровне — это смысловое, субъектное восприятие реальности, и никакая предметная деятельность не гарантирует образование «требуемого» смысла. Поэтому говорить о технологиях воздействия на личность можно лишь с высокой долей условности, подразумевая, что личность всегда выступает

действующим лицом, соучастником, а то и инициатором любого процесса своего образования. К сожалению, содержание общего образования, форма его функционирования, мало соответствуют механизмам личностного развития. Другое дело система дополнительного образования, содержание и способы деятельности которого основываются на потребностях и интересах ребенка, что позволяет в полной мере реализовывать идеи личностного ориентированного образования именно здесь посредством особой педагогической деятельности, ориентированной на развитие индивидуальности и субъектности ребенка – социально-педагогической поддержки.

Личностно ориентированное образование включает в себя не просто задаваемые извне стандарты и нормативы знаний, умений, навыков, но и эмоционально ценностные, личностные составляющие. Реальное содержание образования человека складывается из переработанного социально-культурного опыта человечества, существующего в виде учебно-программных и научных материалов и личностного опыта, складывающегося в процессе социализации, воспитания, обучения, саморазвития, т.е. знания индивидуально «прочувствованного, продуманного», а значит, интериоризированного, изменившего или меняющего личность.

Личностный компонент содержания образования нельзя представить в обычной программной и методической форме. В этом специфическая особенность личностно ориентированного содержания: оно не может задаваться в отрыве от процессуальной формы его существования, т.е. содержание образования должно апеллировать к личности ребенка, подаваться в форме проблемы, требующей разрешения в процессе совместной с педагогом проектной деятельности, диалога, саморефлексии, субъект-субъектного взаимодействия. В этом специфика образовательных программ социально-педагогической поддержки ребенка: содержательно они могут не отличаться от любых других

программ, но процесс определения их содержания, форм и методов реализации тесно связан с личностью ребенка, его потребностями, мотивами, уровнем развития, личностным опытом. Это чаще всего продукт совместной работы педагога и ребенка.

Педагогические технологии личностно ориентированного образования заключаются в обеспечении условий, способствующих личностным проявлениям и развитию ребенка. Мы считаем, что к таким условиям в дополнительном образовании следует отнести:

1. методическое сопровождение социально-педагогической поддержки, способствующее развитию профессиональной компетентности педагога;

2. создание творческой среды образовательного учреждения посредством обеспечения вариативного образования, ситуации выбора и успеха для каждого ребенка, субъект-субъектного взаимодействия педагога и ребенка;

3. разработку программы мониторинга, позволяющего своевременно отслеживать и при необходимости корректировать результаты социально-педагогической поддержки ребенка.

В.В. Сериков, исследуя личностно ориентированный подход, выходит на идею личностно развивающего образования и по существу обосновывает личностно развивающий подход. Справедливо утверждая, что сущность педагогического процесса обуславливает становление и развитие собственно личностных свойств ребенка. Исходя из этого, он утверждает, что можно выделить личностно развивающий педагогический процесс, который органично встроен во все другие педагогические процессы. Мы считаем, что педагогическая и социально-педагогическая поддержка и есть этот личностно развивающий ребенка процесс.

Личностно ориентированный подход означает принципиально важную для дополнительного образования ориентацию на самоактуализирующуюся личность как цель, результат, главный критерий эффективности деятельности

педагога. Личность ребенка не просто субъект, но и субъект приоритетный, определяющий содержание деятельности дополнительного образования. Это есть, на наш взгляд, основная идея сферы дополнительного образования, где ребенок добровольно выбирает вид деятельности, форму занятий и развивает себя при поддержке педагога и всей системы в целом. Учреждения дополнительного образования дают возможность реализации личностно ориентированного подхода через вариативное образование, предоставляющее ученику возможность выбора педагога, содержания, форм и методов обучения, чего нет ни в одной другой системе образования. Подлинно вариативное образование обеспечивает жизненную, ценностную, профессиональную ориентацию личности, стимулирует процесс саморазвития. В личностно ориентированном подходе важна личностно-смысловая сфера ребенка, механизмы формирования личностного опыта и включение его в образовательный процесс. Система дополнительного образования детей через социально-педагогическую поддержку использует личный опыт ребенка в содержании образовательного процесса как фактор развития познавательной, творческой мотивации, формирования системы ценностей.

Сущность личностно ориентированного подхода относительно нашего исследования может быть представлена следующими положениями:

1) Личность как педагогическая категория отражает специфическую сферу образования и развития человека и в этом смысле выступает как его специфическая цель. Для дополнительного образования личность ребенка является системообразующим фактором. Помощь ребенку в саморазвитии, самореализации, самоактуализации становится основной целью социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования.

2) Личностно ориентированный подход выступает как стратегия социально-педагогической поддержки, определяя ее сущность, цели и содержание деятельности. Социально-педагогическая поддержка ребенка в системе дополнительного образования детей является тактикой (совокупность средств и приемов достижения цели), посредством которой реализуется личностно-ориентированный подход.

3) В процессе дополнительного образования ребенком приобретается личностный опыт, т.е. опыт выполнения специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и др.). Это личностное «функционирование», способствующее становлению субъектности, не является какой-либо предметной деятельностью, выступает, скорее, как своеобразный внутренний план любой другой деятельности. Стирается принципиальная грань между содержательным и процессуальным аспектами образования. Содержание и процесс образования становится источником личностного опыта.

4) Содержание личностно ориентированного образования должно быть личностно значимо для ребенка, ориентировано на то, что все осваиваемое должно войти в фонд его личности через механизмы переживания, осмысления знаний, ценностей, сопоставление их с ценностями других людей. Поэтому при проектировании содержания личностно ориентированного образования в системе дополнительного образования элементом проектирования становится «событие» в жизни ребенка, дающее ей целостный жизненный опыт, знание же при этом рассматривается как часть его.

5) Взаимодействие участников образовательного процесса в системе дополнительного образования утрачивает формальность и функционализм и обретает черты межличностного общения. В силу этого педагог востребуется как личность, а не как функционер, поскольку его внутренний личностный мир становится частью

содержания образования, а педагогическая поддержка – средством обретения личностного смысла образования для ребенка, развития его индивидуальности.

### **2.3. Компетентностный подход в исследовании социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей**

Реализация социально-педагогической поддержки возможна при высоком профессиональном уровне педагога дополнительного образования и нацелена на развитие индивидуальности ребенка, в том числе через овладение им ключевыми компетенциями. Специфика дополнительного образования, основанная на интересах, потребностях и добровольности участия в нем ребенка, и требования к педагогу дополнительного образования, успешность деятельности которого зависит от уровня его компетентности, гибкости, умения решать нетрадиционные педагогические задачи, делает компетентностный подход практико-ориентированной тактикой социально-педагогической поддержки ребенка. Компетентностный подход относительно новое явление в отечественной педагогике. Его разработкой занимались А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, Дж. Равен, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской.

Выделение компетентностного подхода связано с тем, что современное образование не удовлетворяет в полной мере запросы «заказчика» образования – производство, родители, общество в целом. Общеобразовательная школа нацеливает ребенка на приобретение системы знаний, но не на готовность и способность самостоятельно и ответственно решать многочисленные профессиональные и личностные проблемы. Постоянно изменяющиеся и усложняющиеся условия жизни, рост научного знания и информации предъявляют новые требования к человеку, связанные с готовностью к саморазвитию, самостоятельной и ответственной работе, гибкостью, мобильностью, умением

добывать и адекватно использовать информацию. В современных условиях формирование знаний не является главной целью образования. Знания необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть успешным в обществе. Важны не просто знания, но, прежде всего, способность применять их в реальных ситуациях.

Еще одной проблемой, актуализирующей компетентностный подход, стали подростковые девиации, частично связанные с недостаточными возможностями удовлетворения познавательных и творческих потребностей в условиях современного общего образования. Все это оказывает серьезное влияние на реформирование системы образования у нас и за рубежом, причем акцент делается на развитие самостоятельности, активности, ответственности в разрешении возникающих проблем жизнедеятельности.

«Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» выделяет компетентностный подход в качестве приоритетного и ориентирующего на формирование целостной системы универсальных знаний, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. В этом документе основным результатом деятельности образовательных учреждений называется не просто система знаний, умений и навыков, а заявленные государством ключевые компетенции в интеллектуальной, коммуникационной, информационной, общественно-политической, информационной и других сферах [116].

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о взаимосвязи личностно ориентированного и компетентностного подходов. Исследователи личностно ориентированного подхода рассматривают компетентностный подход как логическое продолжение и также выступают против абсолютизации одной из форм знания. Компетентностный подход выступает как одно из оснований личностно ориентированной парадигмы современного образования и рассматривается как

совокупность теоретических, методологических и иных установок, которыми руководствуются в качестве модели решения проблем образования, признающего уникальность каждого ребенка и индивидуальность его образовательной траектории.

Компетентностный подход возник как противовес «знаниевому» подходу, целью которого является формирование знаний, умений, навыков (ЗУН). Современные требования к системе образования гораздо шире тех возможностей, которые способен обеспечить такой подход. Все острее потребность в мобильном, динамичном, конструктивном, способном самостоятельно добывать и творчески использовать необходимую информацию, интериоризировать знания о человеке. Следовательно, встает задача приведения целей, содержания, методов, организации образовательного процесса в соответствие с социальным заказом и потребностями общества. Одним из путей решения этой проблемы, на наш взгляд, является компетентностный подход.

Ключевыми понятиями компетентностного подхода являются «компетенция» и «компетентность». Попытаемся разобраться в сущности этих понятий. Следует отметить, что эти понятия имеют разное толкование в разных источниках. В словаре иностранных слов приводится французская и английская трактовка слова «компетентность». Французское «competent» означает правомочный, компетентный. Английское «competence» предполагает личностный смысл и определяется как способность. Обратимся к «Словарю русского языка» С.И. Ожегова для уточнения этих понятий. Компетенция рассматривается как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг чьих-то полномочий, прав». Компетентность как знание, осведомленность в какой-нибудь области; обладание компетенцией [150, с.265]. Следует отметить, что суффикс «-ность» в русском языке используется для обозначения качеств, степени владения ими.

Часть исследователей рассматривает компетенцию как качество или уровень развития личности (В.Л. Бозажиев, Э.Ф. Зеер, Дж. Равен, А.В. Хуторской и др.). Так, Э.Ф. Зеер считает, что «компетентность является результатом научения, а компетенция – компетентностью в действии» [91, с.6]. В.Л. Бозажиев определяет компетенцию как «интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к самостоятельной и успешной деятельности в условиях реальной специфической ситуации, основанное на знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретенных в процессе обучения» [29, с.32– 33]. Он выделяет потенциальную компетенцию, в которую он включает знания, умения, навыки, опыт, ценности, приобретенные в процессе обучения, и компетенцию в действии, т.е. использование знаний, умений, навыков, опыта, ценностей, в условиях реальной ситуации, что, собственно, и есть компетентность.

А.В. Хуторской рассматривает компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для эффективной деятельности по отношению к ним. Компетентность, по его мнению, – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Следуя логике А.В. Хуторского, можно сказать, что компетенция – это заданное требование, компетентность – состоявшееся личное качество [236].

Н.Н. Тулькибаева и Л.В. Трубайчук трактуют компетенцию как «круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретного органа или должностного лица; уровень образованности, достаточный для самообразования, самостоятельного решения возникающих познавательных проблем и определения своей позиции» [157, с. 76].

Компетенция рассматривается еще и как образовательный результат (Г.К. Селевко, А.Ф. Присяжная), «выражающийся в подготовленности, «обособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами, сочетании знаний, умений, навыков, которое позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды» [187, с. 139].

Компетентность чаще всего трактуется как качество личности, проявляющееся в способности и готовности действовать на основе знаний, опыта, приобретенных в процессе социализации и обучения и ориентированных на самостоятельную, успешную деятельность (А.С. Белкин, И.А. Зимняя, В.К. Селевко и др.). И.А. Зимняя под компетентностью понимает основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. Основой этого интегративного качества выступают знания, умения, навыки, опыт, ценности и склонности личности к социально-профессиональной деятельности [94, с. 35].

Блестящее, на наш взгляд, и удивительно точное для дополнительного образования определение компетентности дается О.Е. Лебедевым, рассматривающим ее как «способность эффективно действовать в ситуации неопределенности» [127, с.6]. В дополнительном образовании, в отсутствии образовательных стандартов, нормативов и типовых программ, и содержании образования, ориентированном на запросы, потребности, интересы, способности ребенка, педагог очень часто действует в ситуации неопределенности. Эффективность его деятельности полностью зависит от уровня компетентности.

Анализируя соотношение понятий «компетентность» и «компетенция», А.С. Белкин отмечает, что между ними существует прямая и инверсионная зависимость. Компетенции человеку предоставляются в зависимости от его статуса, уровня образования, работы. Компетентность достигается в процессе его жизни и

деятельности, становления духовно-нравственной, морально-этической и иных сфер личности. Компетентность возникает на базе предоставленной компетенции и сама компетентность, развиваясь, создает будущую компетенцию. Успешная реализация компетенций обеспечивается компетентностью, но и достижения в реализации компетенций влияют на успешность формирования компетентности. Компетентность в определенных условиях приобретает характер компетентности [19].

Таким образом, *компетенция* трактуется как круг полномочий, вопросов, совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, и как образовательный результат. *Компетентность* же рассматривается как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, как характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности – результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества проблем. Очень точно, на наш взгляд, разделяет эти понятия А.С. Белкин, который определяет «компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет» [19, с.4]. Мы в своем исследовании будем придерживаться точки зрения на компетенцию как заданное требование, образовательный результат, компетентность – состоявшееся личностное качество, меру овладения компетенцией.

Возникает необходимость определить соотношение и соподчиненность компетентности, знаний, умений, навыков. Компетентность шире понятий «знания», «умения», «навыки», хотя и включает их в себя. В компетентности знания, умения, навыки «пропущены» через личный опыт, ценностные ориентации,

мировоззрение человека и обогащены личностным смыслом. Понятие компетентности включает в себя когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную, поведенческую составляющие. Оно включает результаты обучения, систему ценностных ориентаций, ответственность за совершаемые действия. Компетентность формируется в процессе образования, но не только в школе, но и в семье, дополнительном образовании, в кругу сверстников, т.е. в той социально-культурной среде, в которой живет ребенок.

Если рассматривать компетентность как интегративное личностное качество, сформировавшееся на основе интегрированных знаний, умений, навыков, реализованных в деятельности в условиях предоставленных компетенций, то компетентностный подход можно рассматривать как средство ориентации образования на личностно-значимые и практико-ориентированные результаты. Это внесение личностного смысла в процесс образования, интериоризация обезличенных знаний, умений, навыков, концентрация на результатах образования, под которыми понимается индивидуальная способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, исходя из глубоко осознанных, ставших частью когнитивной, личностной сфер знаний об окружающем мире. Это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования.

Безусловно, компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он выделяет аспект использования полученных знаний в решении вопросов разной степени сложности. Это не просто знание, а знание осмысленное, ставшее частью сознания, поднявшее личность на новый уровень понимания и использования информации. Смысл образования в рамках компетентностного подхода состоит в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в разных сферах и видах деятельности на основе использования социального, творческого

опыта решения познавательных, мировоззренческих, коммуникативных, нравственных и иных проблем.

Таблица 6

Отличия традиционного  
и компетентностно ориентированного образования

№	Признак	Традиционное образование	Компетентностно ориентированное образование
1.	Обучение	Процесс передачи знаний, умений, навыков, социального опыта от одного поколения к другому	Процесс приобретения опыта решения значимых социальных, личностных, профессиональных и иных практико ориентированных проблем
2.	Результат	Определенная сумма знаний, умений, навыков	Готовность к продуктивному, самостоятельному, ответственному действию
3.	Мотивация	Мотивация достижения в сочетании с идеями послушания	Мотивация достижения в сочетании с ориентацией на самоактуализацию, самореализацию
4.	Регламентация	Процесс образования	Результат
5.	Основной вид контроля	Централизованный, многоуровневый контроль учителя и учащегося (5-бальная шкала)	Внешняя экспертная оценка, самооценка и самоконтроль педагога и ребенка
6.	Ориентация	Средний ученик	Ребенок как индивидуальность в совокупности способностей и возможностей
7.	Педагог	Носитель знания, судья, организатор учебного процесса	Консультант, организатор, помощник
8.	Ученик	Объект педагогических воздействий	Субъект собственного развития
9.	Форма обучения	Урок	Урок и неурочные формы (экскурсия, деловая игра, коллоквиум, проект, самостоятельная работа и т.п.)

Нам особенно близка позиция А.Л. Андреева, который определяет компетентностный подход как социальную стратегию в сфере образования, ориентированную на личность, готовую к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора [7]. Такая трактовка компетентностного подхода позволяет выйти на результат социально-педагогической поддержки. Саморазвитие, самоопределение, самореализация, самоактуализация определяют способность и возможность личности осуществлять свободный выбор. Причем, это в равной мере касается и педагога и ребенка. Педагог, обладающий этими свойствами, способен помочь в развитии личности ребенка и готовности совершать свой свободный выбор. Обеспечивается это свойство через овладение личностью *ключевыми компетенциями*, к которым относятся наиболее значимые, надпрофессиональные, необходимые в любой деятельности компетенции.

Анализ литературы по проблеме позволил выделить сущностные характеристики ключевых компетенций:

1. интегральный характер, объединяющий ряд однородных умений, знаний, способов деятельности, используемых в различных областях культуры и деятельности;

2. полифункциональность, т.е. возможность с ее помощью решать различные проблемы, возникающие в жизни;

3. надпредметность и междисциплинарность, т.е. применимость в разных сферах науки и деятельности;

4. многоаспектность и многомерность, содержит разные умственные процессы, личностные качества, интеллектуальные умения.

Существуют различные подходы к определению ключевых компетенций. На симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы» (1996 г.) были определены пять ключевых компетенций:

1. политические и социальные компетенции, такие как способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты

ненасильственным путем, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

2. компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе, включающие в себя толерантное отношение к межкультурным различиям, уважение к культурам других народов, способность жить в мире с людьми иных культур, языков и религий;

3. компетенции, относящиеся к владению устным и письменным общением, включающим владение способами эффективного общения, знание языков других народов;

4. информационные компетенции, связанные с возникновением информационного общества, предполагающие владение новыми информационными технологиями, формирование критического мышления в отношении информации;

5. компетенции к способности учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного образования.

В отличие от предметной классификации ключевых компетенций, предложенных на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», в европейском проекте «Определение и отбор ключевых компетенций» в определении ключевых компетенций упор сделан на личностные и социально-психологические аспекты и включены следующие: автономное рефлексивное действие; интерактивное использование средств; участие в работе неоднородных групп; критическое мышление; решение задач.

Отечественные исследователи проблемы (А.В. Баранников, А.В. Хуторской) предлагают свои классификации ключевых компетенций. А.В. Баранников рассматривает следующую систему ключевых компетенций: исследовательские, социально-личностные, коммуникативные, личностно-адаптивные, организаторские [2].

А.В. Хуторским предложена трехуровневая иерархия компетенций:

1. ключевые компетенции – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

2. общепредметные – к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3. предметные компетенции – частные по отношению к двум другим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможности формирования в рамках учебных предметов.

Он предлагает ключевые образовательные компетенции на основе целей общего образования, социального опыта, опыта личности, основных видов деятельности ученика: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного совершенствования. Эта классификация находится в соответствии с классификацией, предлагаемой советом Европы, по нашему мнению, она раскрывает и дополняет ее [236].

Ценностно-смысловая компетенция связана с ценностными ориентирами, развитием мировоззрения и обеспечивает самоопределение личности, выбор образовательного и жизненного пути.

Общекультурная компетенция предполагает владение основами общечеловеческой, национальной культуры, культурологическими основами семейных, социальных, религиозных, научных и иных явлений и традиций.

Учебно-познавательная компетенция – совокупность компетентностей ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, организации, анализа, рефлексии, самооценки учебно–познавательной деятельности.

Информационная компетенция предполагает умение самостоятельно находить, отбирать, анализировать, преобразовывать, информацию, владеть современными информационными технологиями.

Коммуникативная компетенция – владение устным и письменным общением, включающим владение способами эффективного общения, знание языков других народов.

Социально-трудовая – владение знаниями и опытом в гражданско-общественной, социально-трудовой сферах, способствующих эффективному функционированию личности в социальной среде.

Компетенция личностного самосовершенствования направлена на развитие личности, освоение способов саморазвития, самообразования, самореализации [236].

Г.К. Селевко приводит несколько классификаций компетентностей. Считая, что компетентности – деятельностные характеристики человека, он выделяет трудовую, учебную, игровую и коммуникативную компетентности. Сюда же он относит классификацию компетентностей по объекту, на который направлена деятельность: человек – человек, человек – техника, человек – природа, человек – знаковая система. Рассматривая проблему с позиции общей компетентности человека, он в соответствии с рекомендациями ЮНЕСКО и «Концепцией модернизации российского образования» выделяет следующие суперкомпетентности:

- математическую (умение работать с числовой информацией); коммуникативную;
- информационную (владение информационными технологиями);
- автономизационную (способность к саморазвитию, самоопределению, самообразованию);
- социальную (умение жить и работать с людьми, в коллективе, команде);
- продуктивную (умение работать и зарабатывать, создавать собственный продукт, принимать решения и нести за них ответственность);

- нравственную (готовность, способность и потребность жить по традиционным нравственным законам) [187].

В целом, ключевые компетентности можно рассматривать как результат образовательного опыта человечества, усвоение и оценка которых неотделима от конкретных ситуаций, в которых они проявляются.

Освоение ключевых компетенций предполагает развитие определенных качеств личности, необходимых также успешной профессиональной деятельности. Дж. Равен выделяет следующие качества личности:

- способность работать самостоятельно без постоянного руководства;
- способность брать на себя ответственность по собственной инициативе;
- способность проявлять инициативу, не спрашивая других, стоит ли это делать;
- готовность замечать проблемы и искать пути их решения;
- умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа;
- способность уживаться с другими;
- способность осваивать знания по собственной инициативе;
- умение принимать решения на основе здравых суждений, т.е. не располагая всей информацией и не имея возможности обработать ее математически [168].

Таким образом, классификации ключевых компетенций различны, но каждая из этих классификаций подразумевает, что овладение ими приводит к самоопределению и самореализации личности. Относительно нашего исследования, во-первых, ключевые компетенции являются составной частью профессиональной компетентности педагога дополнительного образования, позволяющей осуществлять педагогическую поддержку, во-вторых, развитие индивидуальности и субъектности

ребенка в процессе социально-педагогической поддержки происходит, в том числе, и через овладение ключевыми компетенциями, поскольку содержание личностно ориентированного образования личностно значимо, а значит, освоение его способствует развитию компетентности.

Наша работа направлена на исследование профессиональной компетентности педагога, поэтому необходимо определить ее связь с проблемой профессионального становления. Серьезные исследования проблемы профессионального становления педагога проводились А.С. Белкиным, Э.Ф. Зеером, В.И. Загвязинским, А.К. Марковой и др.

Э.Ф. Зеер рассматривает профессиональное становление педагога как интегральное свойство деятельности педагога, отражающее уникальную для каждого педагога взаимосвязь и содержательное наполнение входящих в состав рассматриваемого свойства компонентов: профессиональной компетентности, нравственности, самореализации, самоактуализации, что обеспечивает, в конечном счете, мастерство. Он выделяет несколько этапов профессионального становления педагога:

1. оптация – формирование профессионально-педагогических намерений, осознанный выбор профессии на основе учета индивидуально-психологических особенностей;

2. профессиональная подготовка, включающая формирование педагогической направленности и системы педагогических знаний, умений, навыков, приобретение опыта в решении типовых профессионально-педагогических задач;

3. профессиональная адаптация – вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование социально и профессионально важных качеств и умений, выполнение педагогической деятельности;

4. профессионализация – формирование профессиональной позиции, интеграция социально и профессионально важных качеств и умений, выполнение педагогической деятельности;

5. профессиональное мастерство – полная реализация, самоосуществление личности в творческой и профессиональной деятельности на основе относительно подвижных новообразований [89].

Развитие компетентности педагога начинается с первого этапа, но в полной мере реализуется на двух последних.

В педагогической науке нет единой трактовки понятия «профессионально-педагогическая компетентность». Это явление рассматривается как:

- «владение, обладание учителем компетенциями, включающими знания, умения, навыки, способы деятельности, а также личностное отношение педагога к ним и предмету своей деятельности, способностью к самореализации и самоактуализации в педагогической деятельности» (Л.В. Трубайчук) [215, с.52];

- совокупность определенных качеств личности, обусловленных высоким уровнем ее психолого-педагогической подготовленности, обеспечивающей высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности и проявляющейся в согласованности знаний, практических умений, реального поведения; интегративная характеристика уровня профессиональной подготовленности, основанная на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами (М.И. Лукьянова) [131, с. 11, 13];

- единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности (В.А. Сластенин);

- интеграция комплекса разносторонних знаний, опыта, профессионально значимых качеств, формирующих потенциал творческого педагога (В.Н. Введенский);

- комплекс профессиональных знаний и профессионально-значимых личностных качеств (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин);

- совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций, связанная с профессионализмом (результат процесса становления компетентности и условие его дальнейшего развития), личностной зрелостью и сформированностью «научно-педагогического сознания» (А.С. Белкин).

Существенным для нашего исследования является выявление структуры профессионально-педагогической компетентности.

А.С. Белкин выделяет следующие виды профессионально-педагогической компетенции: когнитивную, т.е. профессионально-педагогическую эрудицию; психологическую, предполагающую эмоциональную культуру и психологическую зоркость; риторическую, под которой понимается профессиональная культура речи; профессионально-технологическую компетенцию; мониторинговую культуру; профессионально-информационную компетенцию [19].

Н.В. Кузьмина предлагает следующую структуру профессионально- педагогической компетентности: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся; социально-психологическая компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности учащихся; аутопсихологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности учащихся [123, с. 23].

М.И. Лукьянова считает, что профессиональная компетентность развивается только на индивидуально-творческом уровне, является личностным результатом и имеет следующую структуру: психолого-педагогическая грамотность, предполагающая знание возрастных и индивидуальных особенностей освоения учебного материала, особенностей учебно-познавательной и коммуникативной деятельности в группе и индивидуально, закономерностей общения, собственных индивидуальных особенностей, специфики своей деятельности; психолого-педагогические умения, т.е. способность самостоятельно решать педагогические проблемы личностного развития ребенка; профессионально значимые личностные качества, связанные системой ценностей и объединяющие самосознание, мотивационную и эмоциональные сферы личности, к которым относятся, прежде всего, рефлексивность, гибкость, эмпатия, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность. Причем, определяющим качеством является рефлексивность, под которым понимается принцип мышления, нацеленный на критический анализ и совершенствование педагогической деятельности; самопознание, раскрывающее сущность и специфику духовного мира человека. При недостаточном уровне рефлексии педагог склонен навязывать ученику свою позицию, поскольку рефлексия – один из способов преодоления эгоцентризма мышления, т.е. одностороннее рассмотрение изучаемого объекта. В профессиональной компетентности развитие рефлексивности играет существенную роль. Причем важно отметить, что развитие рефлексивности стимулирует самосовершенствование, самообразование, связано с творчеством в профессиональной сфере. Опосредованно рефлексивность влияет на гибкость и эмпатию.

Несмотря на некоторые различия в определении подходов к структуре профессионально-педагогической компетентности, можно выделить сходные черты, к которым относятся специальная

и профессиональная компетентности в области педагогики, сферы научного знания и предметной деятельности, психологическая, коммуникативная и методическая компетентность.

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

1. специальная и профессиональная компетентности в области педагогики, сферы научного знания и предметной деятельности, которой он занимается, профессиональной этики, риторики;

2. психологическая компетентность, предполагающая знание возрастных и индивидуальных особенностей развития личности ребенка; особенностей развития мотивации познавательной, творческой и коммуникативной деятельности; закономерностей эффективного общения; основ диагностики личности; собственных личностных особенностей;

3. методическая компетентность, в основе которой владение способами организации вариативного образования (умение разрабатывать образовательные программы, в том числе и индивидуальные, определять формы, методы, приемы образовательного процесса, формировать знания, умения и т.п.), умение планировать и прогнозировать, работать с информацией;

4. профессионально значимые личностные качества, такие как гибкость, мобильность, эмпатия, общительность, ответственность, инициативность, оптимизм, доброжелательность, рефлексивность, в основе которых система ценностей, потребность в самоактуализации, мотивационная и эмоциональная сферы личности.

Мы считаем, что можно выделить четыре аспекта компетентностного подхода в подготовке педагога дополнительного образования к профессиональной деятельности: ключевые компетентности, обобщенные предметные умения, прикладные предметные умения, жизненные навыки. Формирование ключевых компетентностей предполагает у педагога дополнительного образования способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, толерантное отношение к межкультурным различиям, уважение к культурам других народов, владение способами управления конфликтами, разными педагогическими техниками и технологиями, способами обработки информации, эффективного общения и действия с детьми и взрослыми. Формирование обобщенных умений предметного характера – умение решать разные типы педагогических задач, оценивать и интерпретировать научную информацию, понимать иностранный язык. Для педагога дополнительного образования – свободное владение знаниями своей предметной сферы, умениями разрабатывать разные типы образовательных программ, отбирать средства, формы, методы, приемы обучения и воспитания в зависимости от содержания, уметь проводить мониторинговые мероприятия и интерпретировать результаты психолого-педагогических диагностик. Формирование прикладных предметных умений и для ребенка, и для педагога включает свободное владение способами познавательной, трудовой деятельности, деятельности общения, адекватных современному состоянию развития общества, экономики, науки. Естественно, уровни и содержание этих способов различны у педагога и ребенка. Формирование жизненных навыков – проблема актуальная для ребенка. Она предполагает владение умениями, которыми современный человек пользуется в обыденной жизни.

Анализ различных точек зрения по проблеме исследования показал, что с позиции компетентностного подхода цели и задачи

образования становятся практически идентичными целям и задачам дополнительного образования. На первый план выходят:

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

В компетентностно-ориентированном образовании можно говорить о «педагогике возможностей, поскольку в основе мотивации компетентности лежит мотивация соответствия и ориентации на перспективные цели развития личности» [98, с. 11].

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

его деятельности зависит от профессиональной рефлексии и саморазвития.

Все вышеизложенное позволяет нам определить критерии компетентности педагога дополнительного образования:

1. направленность на ученика как ведущую ценность педагогической деятельности;
2. потребность в самопознании, самореализации в профессиональной деятельности, поиске способов совершенствования своей деятельности в соответствии с изменением личности ученика;
3. умение профессионально решать педагогические проблемы.

С позиции нашего исследования компетентностный подход к социально-педагогической поддержке ребенка в условиях дополнительного образования детей опирается на следующие положения:

1) Специфика дополнительного образования, основанная на интересах, потребностях и добровольности участия в нем ребенка, и требования к педагогу дополнительного образования, успешность деятельности которого зависит от уровня его компетентности, гибкости, умения решать нетрадиционные педагогические задачи, делает компетентностный подход практико-ориентированной тактикой социально-педагогической поддержки ребенка.

2) Социально-педагогическая поддержка ребенка в условиях дополнительного образования детей возможна при условии профессионально-педагогической компетентности педагога дополнительного образования, составными частями которой являются специальная и профессиональная компетентности в области педагогики, сферы научного знания и предметной деятельности, психологическая, методическая компетентность, профессионально-значимые личностные качества.

3) Профессионально-педагогическая компетентность – важное условие социально-педагогической поддержки ребенка, что обеспечивается через систему методического сопровождения,

создание творческой среды и программы мониторинга эффективности социально-педагогической поддержки в учреждении дополнительного образования.

4) Компетентным ребенок может стать лишь сам, изучив и апробировав разнообразное знание, выбрав то, которое в наибольшей степени соответствует его индивидуальности, жизненным, нравственным, профессиональным ориентациям. Задача системы образования – помочь ребенку в приобретении и развитии когнитивного, предметно-практического и личностного опыта посредством стимулирования процессов самопознания, самообразования, саморазвития, что обеспечивается специальной, методической, психологической компетентностью педагога, в основе которой изучение ребенка, определение содержания, методов и форм работы с ним, помощь в определении его образовательной траектории.

### **Выводы по второй главе**

Социально-педагогическая поддержка ребенка в системе дополнительного образования детей в нашем исследовании основывается на: системном подходе как стратегии научного исследования, личностно ориентированном подходе как теоретико-методологической стратегии, ставящей в центр образовательной системы личность ребенка, компетентностном подходе как практико-ориентированной тактике, обеспечивающей уровень профессиональной компетентности педагога.

Системный подход представляет собой теоретико-методологическую стратегию исследования, предполагающую изучение объекта с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей. Мы используем системный подход в качестве общенаучной основы исследования проблемы, рассматривая основные элементы и взаимосвязи, возникающие между ними, создающие целостную систему социально-педагогической

поддержки ребенка в дополнительном образовании детей. Социально-педагогическая поддержка — это педагогическая система, исследование которой подразумевает изучение составляющих ее элементов, связей, системообразующих факторов, это целостное образование, использование отдельных компонентов которого не обеспечивает необходимого результата и содержит возможности конструктивных изменений для его реализации в различных условиях с сохранением системной целостности.

Системный подход позволяет определить круг задач исследования, но сам по себе он не решает содержательных научных задач, предметное содержание и построение нашей концепции осуществляется с использованием личностно ориентированного и компетентностного подходов.

Личностная парадигма не прямо воздействует на содержание, формы и методы обучения и воспитания, она, прежде всего, ориентирована на внутренний мир субъектов образовательного процесса и в меньшей мере — на строение предметно-содержательной области обучения. Для дополнительного образования личность ребенка может рассматриваться как системообразующий фактор, а саморазвитие, самореализация, самоактуализация личности становятся основными процессами дополнительного образования. В процессе дополнительного образования ребенком приобретается личностный опыт, т.е. опыт выполнения специфических личностных функций, выступающий как своеобразный внутренний план любой другой деятельности человека. Содержание личностно ориентированного образования должно быть личностно значимо для ребенка, опираться на его индивидуальный опыт и содействовать самоопределению, самоактуализации и самореализации. Социально-педагогическая поддержка ребенка в условиях дополнительного образования строится на глубоком изучении личности и определении индивидуальных методов и форм работы с ним.

Успешность социально-педагогической поддержки ребенка в условиях дополнительного образования детей зависит от профессионально-педагогической компетентности педагога дополнительного образования. Отсутствие образовательных нормативов, стандартов, типовых образовательных программ, опора на потребности, интересы, возможности и способности ребенка делает профессиональную компетентность педагога важным условием эффективности образовательного процесса в условиях дополнительного образования детей. Основными компонентами профессиональной компетентности педагога дополнительного образования детей являются специальная и профессиональная компетентности в области педагогики, сферы научного знания и предметной деятельности, психологическая, методическая компетентность, профессионально-значимые личностные качества. Компетентность педагога – условие социальной, интеллектуальной компетентности ребенка, но при этом важно учитывать, что компетентным ребенок может стать лишь сам, посредством когнитивного, предметно-практического и личностного опыта ребенка, приобретаемого в процессе образования, общения.

## **Глава 3. Концепция социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования детей**

### **3.1. Общие положения концепции социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования**

Изложение содержания нашей концепции целесообразно начать с анализа самого понятия «концепция», поскольку использование данного термина в науке вообще и в педагогике в частности не является однозначным. В Большом энциклопедическом словаре говорится, что это слово происходит от лат. «conceptio» – понимание, система и рассматривается как определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности [31, с. 633].

В научных работах можно встретить такие определения концепции:

- система взглядов на какие-либо процессы и явления общества [106];
- основная мысль, замысел, определяющий содержание чего-либо [5];
- ведущая идея, основная мысль чего-либо, синоним теории [145];
- система исходных теоретических положений, которая служит базой для исследовательского поиска [84].

Как мы видим, термин «концепция» чаще всего используется как ведущая идея педагогического исследования или система теоретических положений для исследовательского поиска (В.И. Загвязинский, Р. Атаханов). Мы в своей работе будем придерживаться именно этой трактовки понятия «концепция».

Существенным фактором, влияющим на необходимость разработки концепции, является объект социально-педагогической поддержки – процесс индивидуализации ребенка. Социально-педагогическая поддержка возможна, по нашему мнению, лишь в системе дополнительного образования детей, поскольку только здесь возможно создать организационно-педагогические условия для развития индивидуальности. В дополнительном образовании отсутствуют образовательные стандарты и нормативы, что позволяет учреждению и педагогу строить образовательный процесс исходя из потребностей и интересов ребенка и родителей, т.е. реализовывать подлинную вариативность образования. Здесь отсутствует оценочная система результатов образования, что снимает состояние психо-эмоционального дискомфорта у ребенка, влияет на установление субъект-субъектных отношений педагога и ребенка. Дополнительное образование в силу отсутствия образовательных стандартов и нормативов позволяет педагогу стать подлинным творцом образовательного процесса, определяя его содержание, формы, методы, технологии. Единственным ограничителем здесь может быть только ребенок, его потребности, интересы, мотивация. При этом важно отметить, что педагог должен быть профессионально и личностно готов к работе по индивидуализации ребенка, т.е. обладать соответствующей компетентностью. Задача управления системой в целом и учреждением в частности состоит в обеспечении организационно-педагогических условий социально-педагогической поддержки. Эти условия заключаются в организации системы методического, психологического, информационного обеспечения социально-педагогической поддержки, повышении квалификации педагогов, создании ситуации выбора и успеха для каждого ребенка, создании развивающей среды учреждения. Процесс индивидуализации ребенка в дополнительном образовании педагогической наукой исследовался недостаточно, хотя практика работы дополнительного

образования богата, что обосновывает необходимость теоретико-методологического, методико-технологического анализа проблемы.

Следующим фактором, определившим необходимость разработки концепции социально-педагогической поддержки, являются цели и задачи, стоящие перед системой дополнительного образования детей. Они, с одной стороны, обосновывают актуальность разработки педагогической концепции, а с другой, — очерчивают перечень важнейших проблем и глубину их проработки в ее рамках. Так, в законе РФ «Об образовании» [86], «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» [143] определены основные приоритеты государственной политики в области образования, к которым относятся гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, обеспечение свободного развития и самореализации личности, творческих и интеллектуальных способностей детей. Дальнейшая конкретизация этих и других положений отражена в «Концепции модернизации дополнительного образования Российской Федерации до 2010 года» [117], где говорится о необходимости демократизации образовательного процесса, поддержки и развития детского творчества, воспитания культуры здорового образа жизни, саморазвития личности, создания условий для педагогического творчества, разработки дополнительных образовательных программ нового поколения, научно-методического обеспечения системы дополнительного образования детей. Обеспечение этих задач возможно лишь при условии высокой профессиональной компетентности педагога дополнительного образования. Этот аспект обозначается в качестве приоритетного в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [116], которая ориентирует образование на формирование целостной системы универсальных знаний, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, что возможно лишь при условии активизации процессов саморазвития, самореализации ребенка. В этом документе основным результатом

деятельности образовательных учреждений называется не просто система знаний, умений и навыков, а заявленные государством ключевые компетенции в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и других сферах. Компетентность – это не просто знание. Это знание интериоризированное, в котором есть личностное отношение. Следовательно, оно является результатом самообразования, самовоспитания, саморазвития личности.

Предлагаемая нами концепция социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей представляет собой систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о социально-педагогической поддержке, базирующуюся на идеях системного, личностно ориентированного, компетентностного подходов. Достигнутый уровень знания в теории, методологии и технологии педагогической поддержки дает необходимость исследования ее в рамках дополнительного образования детей. Системный подход в педагогике (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, В.А. Сластенин и др.) позволяет определить специфику педагогических систем, к которым мы относим социально-педагогическую поддержку, их сущностные характеристики, специфику системного анализа в педагогике. Личностно ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, И.Я. Зимняя, В.С. Ильин, М. Полани, Г. Ричардсон, В.В. Сериков, Е.Н. Степанов, И.С. Якиманская и др.), который мы рассматриваем как теоретико-методологическую стратегию, ставящую в центр образовательной системы личность ребенка, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей, способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, саморазвития, самореализации и развития индивидуальности, обосновывает содержание, специфику, критерии эффективности образовательного процесса. Идеи компетентностного подхода (А.С. Белкин, Дж. Равен, Г.К. Селевко,

А.В. Хуторской и др.) значимы для нашего исследования, поскольку выявляют структуру, содержание, критерии профессиональной компетентности педагога. Теория педагогической поддержки (А.Г. Асмолов, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.) основывается на теории развития личности (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Эриксон, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), индивидуальности (Н.А. Бердяев, И.И. Резвицкий, Э. Фромм, К. Ясперс и др.) и определяет сущность, меру применимости, методики, критерии педагогической поддержки в условиях общеобразовательной школы. Теории развития индивидуальности в процессе образования (С.И. Гессен, А.С. Границкая, Л.С. Выготский, В.И. Слободчиков, А.Н. Тубельский, И. Унт и др.) анализируют технологическую составляющую индивидуального подхода в школе. Исследование целей, принципов деятельности, функций, содержания дополнительного образования детей (В.А. Горский, Е.Б. Евланова, А.В.Золотарева, Г.Н. Попова и др.) позволяют нам обосновать педагогические условия, содержание методики, технологии социально-педагогической поддержки в условиях этой системы. Кроме этого, мы основывались на исследованиях социально-педагогической деятельности в дополнительном образовании (Р.А. Литвак, А.В.Золотарева, А.Б. Фомина), сущности и методов реализации педагогической и социально-педагогической поддержки (И.Ф. Дементьев, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, С.М. Юсфин), технологий дополнительного образования (Н.В. Добрецова, Т. И. Ермолаева, М. Б. Коваль, Л. Г. Логинова).

Наша концепция ориентирована на реализацию идей гуманистического образования через обеспечение свободного развития, самоопределения, самореализации индивидуальности ребенка, его творческих и интеллектуальных способностей в условиях дополнительного образования.

Структура концепции состоит из общих положений, понятийно-категориального аппарата, закономерностей и принципов, составляющих ядро, содержание концепции, рассматривающихся на основе методологических подходов, описанных во второй главе.

Правовой и методической основой, позволившей сформулировать социальный заказ для разработки концепции социально-педагогической поддержки ребенка в условиях дополнительного образования, послужили законы РФ «Об образовании» [86], «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» [143], «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» [116], «Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года» [117].

Основными *источниками* создания концепции являются:

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

Социальный заказ, отраженный в Законе Российской Федерации «Об образовании», «Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года», ориентирует систему образования на обеспечение

самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. Государственные документы в области образования нацеливают педагогов на обеспечение необходимых условий для создания среды, способствующей развитию мотивации самообразования, включению в социально полезную деятельность, самореализации, адаптации к жизни в обществе, формированию толерантного сознания через организацию досуга и занятости. Учреждения дополнительного образования занимают особое место в решении этих проблем, поскольку социально-педагогическая поддержка рассматривается как цель дополнительного образования.

Концепция начинается с цели, понимаемой нами как представление образа будущего результата с осознанным стремлением к его достижению. *Целью* разработанной нами концепции является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение социально-педагогической поддержки ребенка как специфического вида деятельности педагога, направленного на развитие индивидуальности, самоопределение и самореализацию ребенка и обеспеченного направленностью и педагогическими условиями дополнительного образования.

Любая концепция строится на основе специфического понятийного аппарата, позволяющего определить онтологическую сторону научного знания, язык теоретической стороны исследования. Разработка понятийного аппарата должна осуществляться в соответствии с принципами полноты, непротиворечивости и системности и соответствовать главным компонентам изучаемого объекта, его методологической основе, что позволяет содержательно отразить педагогическую действительность с точки зрения изучаемого объекта. Понятийно-категориальный аппарат обычно подразделяется на две группы: основные и вспомогательные категории (понятия). Основные категории позволяют выразить общие идеи концепции, вспомогательные – отдельные стороны, особенности,

междисциплинарные связи. Наряду с общими требованиями к понятийно-категориальному аппарату, определяются требования к терминам, составляющим основу концепции. Они должны быть однозначными (строгая фиксация содержания), систематичными (соответствие понятийной и лексической системам), соответствующими буквальному и действительному значению терминов (адекватная передача содержания лексическими, морфологическими средствами), способными к словообразованию [83].

Все понятия, используемые в концепции, мы условно разделили на четыре группы: понятия, направленные на раскрытие сущности процесса социально-педагогической поддержки (педагогическая поддержка, социально-педагогическая поддержка, дополнительное образование детей, индивидуализация); понятия, определяющие результаты социально-педагогической поддержки (самореализация, самоактуализация, самоопределение, саморазвитие, развитие личности, личностный опыт); понятия, определяющие направленность социально-педагогической поддержки (индивидуальность, личность, субъект); понятия, раскрывающие условия реализации социально-педагогической поддержки (вариативность образования, субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка профессионально-педагогическая компетентность, компетентность педагога дополнительного образования, развивающая среда, выбор).

Понятия, направленные на раскрытие сущности процесса социально-педагогической поддержки:

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

*Социально-педагогическая поддержка ребенка в системе дополнительного образования детей* – это особая педагогическая деятельность, ориентированная на решение проблем развития индивидуальности и субъектности ребенка, его самоопределение и

самореализацию, реализуемая в сфере обучения, творчества, досуга, общения, здоровья, обусловленная социальным заказом общества к дополнительному образованию детей и спецификой его педагогических условий. Деятельность системы образования в этом направлении заключается в целенаправленном создании организационно-педагогических условий для развития индивидуального в ребенке.

*Дополнительное образование* – тип образования, объединяющий воспитание, обучение и развитие в единый процесс с целью удовлетворения и развития познавательных интересов, творческого потенциала ребенка, способствующих самоопределению, самореализации и социализации личности и опирающихся на свободный выбор ребенком содержания и видов деятельности.

*Индивидуализация* – это процесс самоопределения, обособления личности, ее выделения из социального сообщества, рассматривающийся в педагогике с позиции личностно ориентированного подхода. Педагогический аспект процесса индивидуализации ребенка состоит в развитии когнитивного, ценностного аффективного, рефлексивного, волевого, деятельностного компонентов.

Понятия, определяющие результаты социально-педагогической поддержки:

*Самоопределение* – процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей, средств самосовершенствования в конкретных обстоятельствах жизни, механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы. Суть процесса самоопределения – выявление и утверждение индивидуальной позиции в проблемных ситуациях.

*Самоактуализация* – внутреннее стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей и способностей.

*Самореализация* – наиболее полное использование потенциала, способностей и возможностей человека в различных видах деятельности, стремление к совершенствованию, одна из высших потребностей личности, направленная не только на реализацию человеком своих сил и способностей, но и на постоянный рост своих возможностей, повышение качества своей деятельности. На самореализацию человека влияют внутренние и внешние условия. К внутренним условиям относятся степень развития способностей, качества характера, воли, гибкость или ригидность личности, привычки и т.д. Под внешними условиями понимаются наличие или отсутствие социального заказа на потенциал и способности личности, мера их востребованности социальными структурами.

*Саморазвитие* – самосовершенствование личности в процессе приобщения к культуре общества, постоянного повышения уровня своих знаний и активной реализации себя в жизни.

*Личностный опыт* – это опыт осмысленного и рефлексированного поведения в мире, обусловленный внутренними коллизиями личностного развития. Овладение этим опытом выражается в личностной мировоззренческой позиции, ценностных ориентациях, жизненных смыслах, ставших неотъемлемой частью Я-концепции. Личностный опыт не просто опосредуется другой личностью, а интегрируется и определяется взаимодействием личностей. Личностный опыт выступает для формирующегося субъекта как структура жизненных смыслов, своего рода правил самоорганизации своего внутреннего мира (В.В. Сериков).

*Развитие личности* – процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания посредством его взаимодействия с окружающими и овладения достижениями человечества. Развитие личности осуществляется в процессе деятельности, управляемой системой мотивов, присущих данной личности. Потребности выступают в качестве предпосылок и результата развития личности [167, с.331–332].

Понятия, определяющие направленность социально-педагогической поддержки:

*Индивидуальность* – определение собственной позиции в жизни, характеризующееся целостностью, единством, неделимостью, самобытностью, собственным способом жизни. Сущность индивидуальности связана с самобытностью, со способностью человека быть самим собой, быть независимым, суверенным, самостоятельным существом. Индивидуальность – это авторство собственной жизни: в миропонимании, в стилях деятельности, в социальном поведении (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев).

*Личность* – индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности, системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида и характеризующая социальную сущность человека, формирующееся в совместной деятельности и общении.

*Субъект* – индивид или группа как источник познания или преобразования действительности, носитель активности.

Понятия, раскрывающие условия реализации социально-педагогической поддержки:

*Вариативность образования* – свойство, способность системы образования предоставлять учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественных, специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, направленных на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации образования.

*Профессионально-педагогическая компетентность* – совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций, связанная с профессионализмом. Обусловлена высоким уровнем психолого-педагогической готовности педагога к профессиональной педагогической деятельности и проявляющаяся в согласованности знаний, практических умений, реального

поведения. Интегративная характеристика уровня профессиональной подготовленности, основанная на фундаментальных педагогических знаниях, высоком уровне развития коммуникативной культуры, проявляющихся в единстве с личностными качествами.

*Компетентность педагога дополнительного образования* – вид профессионально-педагогической компетентности, обусловленный спецификой системы дополнительного образования детей.

*Субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка* – процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов (педагога и ребенка) в процессе деятельности друг на друга, порождающий их совместную обусловленность и связь. Каждая из взаимодействующих сторон (педагог и ребенок) выступает как причина и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие субъектов.

*Выбор* – осуществление человеком или группой возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант деятельности, содержания образования, средств и форм проявления своей активности.

*Среда* – «все то, что окружает субъекта и посредством чего он реализует себя как личность» (Ю.С. Мануйлов). Среда может обогащать или обеднять, побуждать, развивать познавательную, творческую мотивацию или подавлять ее, поддерживать интерес к научно-педагогическому творчеству или ослаблять его. Среда формирует личность, детский и взрослый коллектив, влияет на развитие индивидуальности посредством установок, идей, взглядов, оценок, господствующих в ней. Среда образовательного учреждения формируется педагогическим и детским сообществом. Если в этой среде господствуют ценности, установки, идеи развития личности, индивидуальности и создаются условия для их реализации, то такую среду можно назвать развивающей [134].

Таким образом, осмысление педагогической концепции с позиций современной науки позволяет рассматривать ее как целостную теорию и представить ее развернутое содержание. Общие положения концепции социально-педагогической поддержки, представленные в данном параграфе, раскрывают ее сущность, основное назначение, границы применимости, правовую и методическую основу, место в теории педагогики и междисциплинарного знания, понятийный аппарат концепции. Понятийно-категориальный аппарат концепции определяет выбор теоретико-методологических основ.

### **3.2. Ядро концепции социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования детей**

Важнейшими составляющими любой концепции являются ключевые положения (фундаментальные законы, аксиомы, постулаты), составляющие исходную теоретическую основу, сущность (ядро). Ядро педагогической концепции – это «система исходных положений, определяющих особенности построения научной теории и характеризующих ее специфику» [253, с.82]. Ядро нашей концепции составляют закономерности и принципы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей, что позволяет раскрыть ее практическую сущность, условия и правила эффективной реализации, определить методы, средства, способы осуществления.

Поскольку ядро концепции составляют закономерности, важно определиться с сущностью этого понятия. Под общественной закономерностью понимается «объективно существующая, повторяющаяся существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического процесса» [31, с. 452]. Исходя из этого определения, можно рассматривать педагогическую закономерность как объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными

сторонами образовательного процесса. Закономерности определяют основную линию развития явления. Познание закономерностей открывает возможность их практического использования в образовании. Выявление закономерностей происходит в процессе анализа научной литературы, педагогического опыта, собственной практической деятельности. Выделяются атрибутивные закономерности, закономерности обусловленности и эффективности [253, с.83]. В ряде исследований выделяются внешние и внутренние закономерности.

Атрибутивные закономерности выявляют качества объекта, что позволяет через систему признаков установить отношения с родовыми понятиями. Закономерности обусловленности раскрывают причинно-следственные связи процесса социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании с факторами, оказывающими на этот процесс непосредственное влияние и являющиеся для него существенными и необходимыми. Закономерности эффективности направлены на совершенствование образовательного процесса, т.е. получения максимального результата с наименьшими «затратами». Внешние закономерности вскрывают зависимость содержания социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании от общественных процессов и условий, таких как социально-экономическая ситуация, потребность государства в типе и характере образования, уровень культуры общества и т.п. Внутренние закономерности раскрывают связи между отдельными компонентами социально-педагогической поддержки. Атрибутивные закономерности, закономерности обусловленности и эффективности по своей сути близки к внутренним закономерностям.

Внешние закономерности практически адекватны общим закономерностям образования. Социально-педагогическая поддержка ребенка с позиций общих закономерностей образования зависит от соответствия цели и способов деятельности,

помогающих эту цель достигнуть; от соответствия социально-педагогической поддержки социальной практике; от активности его участников в педагогическом взаимодействии; от характера взаимодействия между педагогами и воспитанниками и т.д. Мы считаем необходимым выделить внешние закономерности социально-педагогической поддержки, поскольку само это явление в педагогике невозможно без определенных социальных, политических условий.

В качестве *внешних закономерностей* мы выделяем следующие:

1. Содержание социально-педагогической поддержки зависит от уровня демократизма общества и системы образования и возникающего в связи с этим социального заказа к дополнительному образованию.

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

Социально-педагогическая поддержка ребенка, рассматриваемая как помощь в развитии индивидуальности, возможна лишь на определенной ступени развития общества в условиях демократии, отношения к ребенку как к личности, имеющей право на выбор жизненного пути, свободу слова, защиту чести и достоинства. Этим и объясняется тот факт, что педагогическая и социально-педагогическая поддержка явления в педагогике новые, активно исследуемые лишь последние десять – пятнадцать лет. Их появление в советской педагогике было практически невозможно. Сразу оговоримся, что советская педагогика внесла большой вклад в развитие мировой педагогики, и мы совсем не склонны критиковать и преуменьшать то, что было сделано в этот период. Но, безусловно, цели, ценностные

установки той эпохи отличаются от целей и ценностей, требований, предъявляемых личности в настоящее время, а они в свою очередь несут новое содержание педагогической деятельности.

Со второй половины 90-х годов под влиянием процессов демократизации общества, гласности, кризиса в образовании усиливается внимание к личности ребенка, а также поиск путей и средств гуманизации отношений «педагог-ребенок». Это находит свое отражение в нормативно-правовых актах системы образования и в формулировании социального заказа, направленного на свободное самоопределение, самореализацию, саморазвитие ребенка в процессе образования. С помощью традиционных для педагогики процессов обучения и воспитания эту проблему далеко не всегда можно решить. Вот здесь-то и выходит на первый план теория личностно ориентированного образования и педагогической поддержки, ставящие в центр педагогической системы личность ребенка, ее саморазвитие. Но саморазвитие возможно лишь при осознании ребенком своих интересов, потребностей, возможностей и способностей, т.е. индивидуализации. Таким образом, педагогическая и социально-педагогическая поддержка напрямую связаны с развитием демократии в обществе и системе образования.

Но как бы не было демократично общество и образование, современная российская школа не может решать проблемы индивидуализации ребенка. В Законе Российской Федерации «Об образовании» сказано (гл. II, ст. 14, пункт 5): «Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением...на основе государственных образовательных стандартов». Значит, содержание образования изначально ограничено стандартами, которые не в состоянии учесть индивидуальные познавательные и иные потребности ребенка. И хотя перед общеобразовательной школой, также как и перед всей системой образования, стоит задача «обеспечения самоопределения

личности, создание условий для ее самореализации» (там же, пункт 1) реальная возможность решения этой проблемы весьма сомнительна. Только дополнительное образование детей, содержание которого не стандартизировано, где можно заниматься не по предметам, четко ограниченными темами и учебными часами, а по проблемам, волнующим ребенка, объективно способно заниматься развитием детской индивидуальности.

Но только демократизации общества и системы образования недостаточно. Важен уровень педагогической культуры общества, способность уважать честь и достоинство, воспринимать ребенка как самостоятельную личность, настоящее, а не декларируемое отношение педагогов к ценностям демократии и гуманизма. Потребность общества и ребенка должна быть обусловлена готовностью и способностью педагогов решать проблемы развития индивидуальности ребенка. К сожалению, учитель общеобразовательной школы в силу необходимости выполнения учебного плана, большого количества детей в классе, высокой загруженности (следствии низкой зарплаты), часто возраста (в основном в школе работают педагоги 40–60 лет) и сложившихся стереотипов общения с детьми, может быть, профессионального выгорания, не способен эффективно решать проблемы самоопределения, саморазвития, самореализации ребенка.

Дополнительное образование в силу иного принципа построения самой образовательной системы может решать эти задачи. Добровольность участия ребенка в образовательном процессе – основа системы. А она диктует необходимость определения содержания образования, выбор форм, методов, технологий обучения и воспитания, состав учебных групп, стиля общения педагога и ребенка, стиля управления образовательным учреждением, исходя из интересов и потребностей ребенка, а не стандартов и нормативов образования. В ином случае существование учреждения и самой системы дополнительного образования оказывается под большим вопросом, что, в свою

очередь, не может не влиять на уровень педагогической культуры и стиль взаимодействия педагога и ребенка. Более того, это принципиально другая педагогическая культура, основывающаяся на глубоком уважении к личности ребенка, признании его равноправным участником и творцом образовательного процесса. Именно поэтому в дополнительном образовании никогда не встает вопрос дисциплины. Если педагог и ребенок воспринимают друг друга как равноправные участники образовательного процесса, если они совместно определяют, чем и как они будут заниматься, вопросы взаимопонимания снимаются изначально. Таким образом, дополнительное образование способно решать проблемы индивидуализации ребенка еще и в силу действительно существующей в ней гуманистической педагогической культуры. То, что для общеобразовательной школы является перспективой достаточно далекого будущего, в дополнительном образовании уже реально существует.

*Атрибутивная закономерность:* процесс социально-педагогической поддержки ребенка представляет собой помощь педагога в развитии индивидуальности ребенка посредством его самоопределения, самоактуализации и самореализации, опосредованную специфическими условиями системы дополнительного образования детей.

Данная закономерность устанавливает связь между характеристиками исходных данных – педагогом и учреждением дополнительного образования и развитием индивидуальности ребенка, взаимодействием между ними – поддержкой и ее результатом – самоопределением, самоактуализацией и самореализацией ребенка.

Социально-педагогическая поддержка рассматривается как миссия учреждения дополнительного образования, весь потенциал которого должен быть ориентирован на решение данной проблемы. Управленческий процесс, методическое, психологическое, информационное сопровождение, деятельность отдельного

педагога направлена на личность ребенка. Вся управленческая деятельность системы дополнительного образования и отдельного учреждения: планирование, организация деятельности учреждения, мотивация педагогов, контроль процесса подчиняются основной цели – самоопределению, самореализации, саморазвитию ребенка. Это системообразующий фактор дополнительного образования детей, поскольку без потребности ребенка, приходящего в дополнительное образование за самоопределением и самореализацией, ни отдельный педагог, ни учреждение, ни сама система дополнительного образования, существовать не смогут. Системный характер социально-педагогической поддержки проявляется в том, что: частичная реализация отдельных мер не обеспечивает качественного результата; изменение содержания одних компонентов системы приводит к изменению других; социально-педагогическая поддержка как система обладает самостоятельностью и одновременно является подсистемой более крупных систем (например, дополнительного образования, или процесса развития личности).

Личностно ориентированный характер социально-педагогической поддержки проявляется в ее цели, содержании, методах и средствах реализации. Целью социально-педагогической поддержки является помощь ребенку в самопознании, самоопределении, самореализации, саморазвитии через сотрудничество, сотворчество с педагогом, другими воспитанниками и детскими коллективами в процессе обучения и воспитания. Социально-педагогическая поддержка позволяет ребенку стать активным участником процесса образования, что достигается через: личностно значимое содержание образования; организацию субъект-субъектного взаимодействия педагога и ребенка, диалоговые и полилоговые формы общения; создание условий для самоактуализации, самореализации, активного, заинтересованного участия ребенка в образовательном процессе, основанном на актуализации его жизненного опыта; обеспечение

единства внешних и внутренних мотивов обучаемого; фасилитирующую функцию деятельности педагога; соотнесение педагогических технологий с закономерностями становления личности; максимальную обращенность к индивидуальному опыту ребенка; обогащение жизненного опыта ребенка, развитие индивидуальности познавательной и творческой мотивации и способностей.

Социально-педагогическая поддержка ребенка в дополнительном образовании предполагает определенный уровень профессиональной компетентности педагога. Педагог должен уметь разрабатывать и реализовывать вариативные, в том числе и индивидуальные образовательные программы, диагностировать проблемы ребенка и эффективность собственной педагогической деятельности, обеспечивать ситуацию успеха для ребенка через занятия, конкурсы, соревнования, участие в реализации воспитательной программы учреждения, обладать профессионально-значимыми личностными качествами (эмпатия, гибкость, рефлексия) постоянно работать над повышением собственной профессиональной квалификации, коммуникативной культуры. Помощь в этой работе педагогу призваны оказывать методическая и психологическая службы.

Социально-педагогическая поддержка предполагает организацию методического, психологического сопровождения, предполагающую изучение потребностей, интересов детей, разработку на основе этого программ развития, образовательных, целевых программ, повышение квалификации педагогических кадров, разработку и организацию мониторинговых исследований результатов деятельности по социально-педагогической поддержке ребенка, аналитическую деятельность по реализации социально-педагогической поддержки личности ребенка, разработку и апробацию педагогических технологий, обеспечение связи с учеными и научно-исследовательскими центрами, обобщение опыта работы, организацию издательской деятельности. Все это

обеспечивает компетентностный подход к социально-педагогической поддержке.

*Закономерность обусловленности:* возможность социально-педагогической поддержки обеспечивается социальным заказом, согласованностью потребностей педагогической теории и практики, педагогическими условиями дополнительного образования детей, личностными ценностными ориентациями педагога, уровнем его профессиональной компетентности.

Каждый из указанных в формулировке закономерности аспектов вносит свои особенности в процесс и результат социально-педагогической поддержки.

Генерируется социально-педагогическая поддержка ребенка социальным заказом и потребностями теории и практики педагогики. Социальный заказ играет особую роль. Сама социально-педагогическая поддержка возможна потому, что общество и государство поставило задачу самоопределения и самореализации ребенка через развитие его индивидуальности и создало в учреждениях дополнительного образования условия для реализации этой задачи. Следует отметить, что дополнительное образование существует более ста лет, но подобная задача поставлена перед ним относительно недавно, что связано с процессом демократизации общества. До этого сама система носила название «система внешкольного воспитания» и ее основной задачей было коммунистическое воспитание детей и молодежи. В дополнительном образовании для реализации поставленной задачи созданы определенные педагогические условия. К таким условиям относятся:

- субъект-субъектные отношения педагога и ребенка, предполагающие равноправные, партнерские отношения педагога и ребенка;
- вариативность образования, то есть возможность выбора ребенком собственной образовательной траектории (содержания,

форм, методов, сроков образования, учреждения и педагога дополнительного образования);

- создание многоуровневой развивающей социокультурной, психолого-педагогической среды, призванной обеспечить оптимальные условия для реализации интеллектуальных, творческих, личностных способностей каждого ребенка, позволяющей выстроить непрерывные связи образования: от уровня формирования интереса детей к избранному виду деятельности до уровня профессионально-ориентированной индивидуальной работы по формированию творческой самостоятельности;

- ситуация выбора и успеха для каждого ребенка, т.е. создание системы роста каждого ребенка в зависимости от его потребностей, мотивов, индивидуальных особенностей, возможностей, способностей.

Социальный заказ инициировал потребности теории и практики педагогики, сформулировавших первоочередные проблемы социально-педагогической поддержки, такие как: повышение профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования; организация методического, психологического, информационного сопровождения; разработка личностно значимого содержания образования; соотнесение педагогических технологий с закономерностями становления личности и многое другое.

Социально-педагогическая поддержка осуществляется конкретными исполнителями – педагогами. Ее реализация зависит от отношения педагога к ребенку как основной цели и ценности процесса образования и от уровня его профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования складывается из: специальной и профессиональной компетентности в области педагогики, сферы научного знания и предметной деятельности, которой он занимается, профессиональной этики, риторики; психологической компетентности, предполагающей знание возрастных и

индивидуальных особенностей развития личности ребенка, особенностей развития мотивации познавательной, творческой и коммуникативной деятельности, закономерностей эффективного общения; основ диагностики развития личности; методической компетентности, в основе которой владение способами организации вариативного образования (умение разрабатывать образовательные программы, в том числе и индивидуальные, определять формы, методы, приемы образовательного процесса, формировать знания, умения и т.п.), умение планировать и прогнозировать, работать с информацией. Для педагога дополнительного образования, работающего в режиме социально-педагогической поддержки, очень важны такие личностные качества, как гибкость, мобильность, эмпатия, общительность, ответственность, инициативность, оптимизм, доброжелательность, рефлексивность, потребность в самоактуализации и самореализации.

Таким образом, социально-педагогическая поддержка обеспечивается социальным заказом, согласованностью потребностей педагогической теории и практики, педагогическими условиями дополнительного образования детей, личностными ценностными ориентациями педагога, уровнем его профессиональной компетентности.

*Закономерность эффективности:* эффективность процесса социально-педагогической поддержки зависит от готовности и желания ребенка принять помощь педагога и учреждения дополнительного образования в разрешении своих проблем и профессиональной компетентности педагога в оказании помощи ребенку.

Сущность социально-педагогической поддержки заключается в развитии индивидуальности ребенка и помощи в самоопределении и самореализации. Эффективность процесса зависит от желания и добровольного согласия ребенка на помощь и поддержку со стороны педагога. Это возможно лишь в том случае, если педагог

верит в позитивный потенциал, способности и возможности личности ребенка, принимает ребенка таким, какой он есть, признает его право на свободный выбор, уважает достоинство и права личности, строит отношения с ребенком на доверии, сотрудничестве. В основе педагогической деятельности в данном случае – рефлексивно-аналитический подход к процессу и результатам педагогической поддержки, креативность, гибкость, способность воспринимать неожиданные, нетрадиционные точки зрения, постоянная потребность в самообразовании, самоактуализация.

Деятельность педагога по социально-педагогической поддержке ребенка в дополнительном образовании делится на несколько этапов, причем в реализации этих этапов участвуют методисты и психологи. Диагностический этап проходит с помощью психологов и предполагает выявление потребностей, мотивов, способностей, возможностей ребенка, проблем, которые его волнуют, с использованием педагогических, психологических, социологических методик, оценка проблемы с точки зрения значимости ее для ребенка. Поисковый этап – это совместная деятельность педагога (если это необходимо, то психолога) и ребенка по определению его образовательной траектории, если речь идет о процессе обучения, выявлению причин проблем, если у ребенка трудности в общении со сверстниками или взрослыми или трудности связаны с творчеством и т.д. Договорный этап включает проектирование совместных действий педагога и ребенка по решению проблем обучения, общения, творчества, досуга, общения и заключение своеобразного «договора» о совместной деятельности. Помощь педагогу на этом этапе в разработке образовательных, индивидуальных программ, форм занятий, методик, технологий оказывает методист. Деятельностный этап предполагает воплощение в жизнь комплекса мер, образовательных, индивидуальных программ по самоопределению, самореализации ребенка. Рефлексивный этап состоит в обсуждении

результатов предыдущих этапов деятельности, рефлексии, осмысление ребенком и педагогом нового личностного опыта, возможно, самоопределения и самореализации. Аналитический этап – это совместная деятельность педагога, методиста, психолога, администрации учреждения дополнительного образования, позволяющая оценить уровень эффективности социально-педагогической поддержки, выявить проблемы, недостатки в ее реализации, наметить коррекционные мероприятия.

Таковы основные закономерности социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании. Ядро концепции вместе с закономерностями составляют *принципы социально-педагогической поддержки*. Принципы, как правило, определяются закономерностями. Принципы педагогического процесса трактуются как «исходные положения, определяющие содержание, формы, методы, средства и характер взаимодействия в педагогическом процессе; руководящие идеи, нормативные требования к его организации и проведению» [106, с.120]; «основополагающие требования, которыми руководствуются при организации процесса обучения и воспитания» [157, с.159]; «основные положения, на которых базируется исследовательское и практическое преобразование педагогических систем» [85, с.201]

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

- объективность, т.е. выявление их на основе объективно существующих педагогических закономерностей;
- научная обоснованность;
- ориентированность, т.е. направленность на разрешение определенных педагогических противоречий и задач;
- системность (системообразующий фактор, предъявляющий определенные требования ко всем компонентам педагогической

системы, подчиняющий функционирование и развитие системы в целом);

- дополнительность – дополнение принципов друг другом, не заменяя и не перекрывая их.

Принципы, как правило, определяются закономерностями. Каждая закономерность есть результат действия многих законов, отражающих разнообразные связи и отношения, отдельные аспекты которых формулируются в принципах. Исходя из определенных нами закономерностей, можно выделить четыре группы принципов: общие и соответствующие трем выявленным закономерностям. В группу общих принципов входят принципы, носящие универсальный характер и связанные со всеми закономерностями социально-педагогической поддержки ребенка. Выделение общих принципов обусловлено общеметодологическим основанием всех закономерностей, определяющих выявление тех или иных принципов. Педагогическая теория требует обобщения полученных в ходе исследования закономерностей и целостной их трактовки, а значит, совокупность закономерностей и определяет общие принципы. Кроме этого, общие принципы отражают закономерности более высокого порядка, что обеспечивает полноту их системы. И еще один существенный аспект – от выделенных принципов зависят правила организации и реализации практической деятельности по социально-педагогической поддержке ребенка в дополнительном образовании.

К группе общих для выявленных закономерностей принципов мы относим принципы научности, гуманности, демократизации, свободосообразности, гибкости.

*Принцип научности* предполагает организацию процесса социально-педагогической поддержки на основе современных научных достижений. Учреждение и педагог дополнительного образования должны строить деятельность по социально-педагогической поддержке с учетом современного уровня развития педагогики, психологии, социологии и других областей научного

знания. Это знания о специфике организации образовательного процесса, методиках, педагогических технологиях дополнительного образования, о закономерностях развития личности, индивидуальности, социализации ребенка. Педагог должен быть компетентным в сфере своей предметной деятельности и сферах социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании: обучении, творчестве, общении, досуге, здоровье, то есть свободно оперировать знаниями, грамотно использовать их в любых сложных и, может быть, непредвиденных ситуациях.

Сущность *принципа демократизации* состоит в признании равных прав всех участников образовательного процесса в обсуждении, принятии и реализации основных вопросов их жизнедеятельности. В дополнительном образовании этот принцип предполагает самостоятельность образовательного учреждения и педагогов в выборе цели, содержания, программы развития и образовательной программы учреждения, специфики организации деятельности. С одной стороны, он закрепляет за педагогом право на свободу выбора образовательной области и творчества в ней, с другой – свободу выбора ребенком собственного образовательного пути. Этот принцип дает возможность всем субъектам образовательного процесса принимать участие в управлении учреждением, создании системы самоуправления. Но принцип демократизации заключается не только в предоставлении прав, но и в разделении ответственности за все последствия принятых решений, что само по себе является мощным воспитательным, развивающим, стимулирующим самоопределение, самоактуализацию и самореализацию средством для педагога и ребенка.

Общим для социально-педагогической поддержки является *принцип гуманности*, т.е. признания ребенка высшей ценностью образования, обеспечения права ребенка на свободное развитие и проявление своих способностей. Принцип гуманности базируется на приоритете общечеловеческих ценностей, утверждении блага

человека как критерия эффективности деятельности образовательной системы. Для дополнительного образования это фундаментальный принцип, поскольку в основе деятельности, отношений педагогического коллектива, педагога и ребенка лежит признание ребенка, его интересов, потребностей, мотивов, приоритетом образования.

Исследование проблем социально-педагогической поддержки привело нас к выводу о необходимости *принципа свободосообразности* (М.Н. Дудина) для дополнительного образования детей. Поскольку принцип свободосообразности новый для нашего образования, остановимся на нем подробнее.

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

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

общечеловеческие ценности, поэтому цель гуманной педагогики – научить ребенка делать осознанные выборы в своей жизни.

Принцип свободосообразности, как считает М.Н. Дудина, должен реализовываться в единстве с принципом природосообразности и культуросообразности. Но это не механическое добавление, а синергетическое объединение. Она пишет о том, что классические принципы педагогики (природосообразности и культуросообразности) «не гарантируют свободы, не обеспечивают этизацию образовательно-воспитательного пространства и демократизацию общества, освоение гуманистического идеала», «только в триединстве природосообразности, культуросообразности и свободосообразности изначально можно предполагать отношение к ребенку как к многоликому человеку, сложному субъекту, обладающему природной спонтанностью, креативностью, способностью к активному проявлению себя (самоактуализации), поиску идентичности». Синергетическое единство этих принципов позволяет ребенку выбирать «свою линию жизненного развития, обусловленную его природой и культурой». Цель педагога – развитие того уникального, единичного, что есть в каждом ребенке, т.е. в педагогической поддержке [75, с.8–9].

Поскольку свободный выбор ребенка является сущностной характеристикой социально-педагогической поддержки в системе дополнительного образования и в основе его лежит удовлетворение познавательных, творческих, коммуникативных интересов и потребностей ребенка, мы считаем особенно важным выделение этого принципа.

*Принцип гибкости* предполагает возможность изменений, обеспечивающих реализацию социально-педагогической поддержки ребенка в различных условиях при сохранении системной целостности, что обеспечивает универсальность, а, значит, расширяет область практического применения, обеспечивает комплексное решение проблемы.

Вторая группа принципов связана с атрибутивной закономерностью, к ним относятся: принцип самоактуализации, комплементарности, обратной связи.

*Принцип самоактуализации* предполагает в социально-педагогической поддержке ориентацию на развитие мотивации к познанию и творчеству, потребности ребенка в актуализации своих интеллектуальных, творческих, коммуникативных способностей и возможностей. Актуализация этих способностей создает предпосылки для осознания и развития ребенком своей индивидуальности.

*Принцип комплементарности* подразумевает двойственность и противоречивость явлений мира. Взаимодействие и взаимное дополнение несовместимостей, с одной стороны, усложняют восприятие и исследование, с другой – позволяют осознать сущность сложных явлений. Применительно к нашей работе речь идет о соотношении индивидуализации и социализации, индивидуальности и общности. Соотношение это удивительно верно, на наш взгляд, раскрывает философ и педагог П. Наторп, который отмечает, что индивидуальное сознание невозможно без противопоставления и в то же время положительного соотношения с другим сознанием, индивидуальность возникает, развивается в общности и осознает себя при сравнении с другими. Мы становимся индивидуальностями, социализируясь. С одной стороны, ребенок может развивать свою индивидуальность только сам, но, с другой стороны, для развития этой индивидуальности ему необходим детский коллектив и взрослый, поскольку только в сравнении с другими детьми осознается собственная неповторимость, а помощь и опыт взрослого человека помогает ребенку понять и принять себя.

*Принцип обратной связи* в социально-педагогической поддержке имеет особое значение, ведь без постоянного анализа обратной информации, поступающей от ребенка, психолога, методиста проектирование последующих действий педагога

невозможно. Под обратной связью в нашем исследовании мы понимаем влияние результатов деятельности субъекта (объекта, системы) на последующее функционирование взаимодействующего с ним субъекта (объекта, системы). Обратная связь подразумевает организацию мониторинга социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования. Отсутствие обратной связи между педагогом и ребенком, педагогом и методистом, педагогом и психологом, педагогом и администрацией учреждения дополнительного образования не дает возможности внести своевременные изменения в педагогический процесс, что может внести дестабилизирующие явления в процесс социально-педагогической поддержки.

С закономерностью обусловленности связаны следующие принципы:

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

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

*Принцип развития ценностных ориентаций*: в основе социально-педагогической поддержки лежат общечеловеческие ценности и ценность детской личности и индивидуальности. Сам процесс социально-педагогической поддержки связан с развитием ценностных ориентаций ребенка, содержанием которых становится осознание приоритета личностного и индивидуального развития в единстве с общечеловеческими ценностями, их гармония, а не противопоставление. Педагогическая деятельность, связанная с развитием ценностных ориентаций, в своей основе должна содержать развитие ценностных ориентаций самого педагога, что рассматривается как условие успешности такой деятельности. Ценностные ориентации педагога в социально-педагогической поддержке обуславливают ценностные ориентации ребенка, причем, чем эффективнее социально-педагогическая поддержка, тем больше влияние ценностных систем педагога и ребенка друг на друга.

Следующая группа принципов вытекает из закономерности эффективности:

*Принцип целенаправленности* состоит в том, что каждый этап социально-педагогической поддержки должен быть ориентирован на достижение основной цели – помощи ребенку в самоопределении, самоактуализации и самореализации. Отсутствие целевой ориентации в социально-педагогической поддержке «размывает» само содержание педагогической деятельности, делает его бессмысленным, приводит к отрицательным результатам. Процесс социально-педагогической поддержки, в результате

которого не состоялось самоопределение, самореализация ребенка, не может считаться эффективным.

*Принцип решаемости проблем* заключается в оценке возможности разрешения проблем развития индивидуальности ребенка учреждением и педагогом дополнительного образования детей. Важно понимать, что не все проблемы развития индивидуальности ребенка способна решить система дополнительного образования детей. Но часть этих проблем, связанных с обучением, творчеством, общением, организацией досуга, можно решить в системе дополнительного образования. Решаемость проблемы, помимо объективных, зависит от субъективных показателей, связанных с личностными особенностями педагога и ребенка. К таким субъективным показателям можно отнести уровень компетентности педагога в решении проблем социально-педагогической поддержки, его личностные особенности, желание и готовность ребенка принять помощь педагога.

*Принцип оперативности* предполагает необходимость своевременного оказания помощи и принятия решений в процессе социально-педагогической поддержки. Эффективность социально-педагогической поддержки зависит от того, до какой степени четко и оперативно работают службы методического и психологического сопровождения, педагог дополнительного образования. Задача психологов совместно с педагогом – четкое и своевременное определение проблем и трудностей ребенка, разработка программы психологической помощи ребенку. Задача методистов совместно с педагогом – разработка образовательных индивидуальных программ, определение оптимальных форм и методов работы с конкретным ребенком. Оперативность в данном случае заключается в своевременной, адекватной поддержке ребенка в процессе его самоопределения и самореализации.

1) Ядро педагогической концепции социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного

образования детей мы рассматриваем как «систему исходных положений, определяющих особенности построения научной теории и характеризующих ее специфику» (Н.О. Яковлева). Его содержание составляют закономерности и принципы социально-педагогической поддержки.

2) Выявлены и обоснованы, в соответствии с выбранными методологическими подходами и понятийным аппаратом, закономерности социально-педагогической поддержки ребенка: внешние, атрибутивные, закономерности обусловленности и эффективности.

3) Определены и раскрыты четыре группы принципов социально-педагогической поддержки: общие и специфические, соответствующие выявленным закономерностям. К группе общих принципов мы относим принципы научности, гуманности, демократизации, свободосообразности, гибкости. Атрибутивная закономерность включает принцип самоактуализации, комплементарности, обратной связи, закономерность обусловленности – принципы диалогичности, выбора, развития ценностных ориентаций, а закономерность эффективности – принципы целенаправленности, решаемости, оперативности.

### **3.3. Содержание концепции социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования детей**

Содержание педагогической концепции отражает механизмы, процедуры, средства практического использования ее теоретических положений. Содержание концепции в нашем исследовании представлено системой социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей, которое рассматривается нами как единство целевого, организационно-управленческого, содержательного, профессионально-педагогического, и оценочно-результативного компонентов. Такая

структура концепции объясняется тем, что сама социально-педагогическая поддержка состоит в целевой ориентации учреждения дополнительного образования на социально-педагогическую поддержку ребенка, реализуемой при определенной организации процесса управления, направленности педагога на помощь ребенку в осознании и реализации своей индивидуальности, в разработке содержания и способов социально-педагогической поддержки.

Содержание концепции социально-педагогической поддержки мы выразили в виде модели. В философском словаре модель определяется как «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [121, с.228]. В.А. Штофф определяет модель как «некоторую реально существующую или мысленно представляемую систему, которая, замещая в познавательных процессах другую систему – оригинал, находится с ней в отношении сходства (подобия), благодаря чему изучение модели позволяет получить информацию об оригинале» [247, с. 18].

Модели создаются целенаправленно и помогают понять, как устроен объект, какова его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром, научиться управлять объектом или процессом, определять способы управления при заданных условиях, целях и критериях, прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект.

Существенными признаками модели являются: адекватность изучаемому объекту относительно выбранной системы ее характеристик (простота, оптимальность, наглядность, конструктивность, наличие языка естественного или искусственного), присутствие в моделях элементов обобщенности, абстракции, научной фантазии, аналогии, гипотетичности. В

модели как в форме абстрактной репрезентации отмечаются не все существенные, а лишь отдельные свойства моделируемого объекта, которые отвечают потребностям и интересам исследователя (то есть выбираются произвольно). Модель всегда беднее оригинала, она не полно воспроизводит его свойства и отношения.

Следовательно, модели представляют собой идеальные объекты, аналогии реально существующих сложных явлений, процессов, освобожденных от деталей, случайностей, второстепенных моментов.

Моделирование – это процесс создания моделей, схем, знаковых или реальных аналогов, отражающих свойства более сложных объектов, служащий для изучения отдельных аспектов и свойств прототипа [85, с. 199].

Модель социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей включает в себя: социальный заказ на развитие индивидуальности, самоопределение, самореализацию ребенка; цель социально-педагогической поддержки (СПП), определяемую нами как методолого-теоретическое и методико-технологическое обеспечение развития индивидуальности, самоопределения и самореализации ребенка, обусловленную направленностью и педагогическими условиями дополнительного образования; организационно-управленческий компонент, задача которого состоит в создании организационно-педагогических условий реализации концепции; профессионально-педагогический компонент, позволяющий обеспечить компетентность педагога в вопросах социально-педагогической поддержки; процессуально-деятельностный с описанием структуры, содержания, форм и методов социально-педагогической поддержки. Реализация модели предполагает достижение результата: развитие индивидуальности, субъектности ребенка, его самоопределение и самореализация (рис.2).



*Рис. 2.* Структурно-содержательная модель социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования детей

В табл. 8 мы раскрываем содержание модели социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей.

Социально-педагогическая поддержка ребенка в системе  
дополнительного образования детей

Компонент	Содержание
Целевой	<p><b>Цель:</b> помощь ребенку в развитии своей индивидуальности, субъектности, самоопределение, самоактуализация и самореализация.</p> <p><b>Задачи:</b> 1. Создание в учреждении дополнительного образования педагогических условий для реализации социально-педагогической поддержки ребенка.</p> <p>2. Формирование знаний ребенка об особенностях личности, способностях, возможностях, способах реализации своего потенциала.</p> <p>3. Развитие мотивации к познанию и творчеству, потребности в самоопределении, самоактуализации, самореализации.</p> <p>4. Включение в значимую деятельность в сферах обучения, общения, творчества, досуга, здоровья.</p> <p>5. Повышение профессиональной компетентности педагога</p>
Организационно-управленческий	<p>Создание <b>педагогических условий</b> реализации социально-педагогической поддержки:</p> <p>1. Методическое сопровождение.</p> <p>2. Творческая среда учреждения дополнительного образования.</p> <p>3. Мониторинг реализации социально-педагогической поддержки</p>
Профессионально-педагогический	<p>Структура компетентности педагога дополнительного образования:</p> <p>1. Специальная и профессиональная компетентности в области педагогики, сферы научного знания и предметной деятельности.</p> <p>2. Психологическая компетентность в области возрастных и индивидуальных особенностей развития личности ребенка.</p> <p>3. Методическая компетентность: умение разрабатывать образовательные программы, в том числе и индивидуальные, определять формы, методы, приемы образовательного процесса, формировать знаний, умений, планировать и прогнозировать, работать с информацией.</p>

	4. Профессионально значимые личностные качества: гибкость, мобильность, эмпатия, общительность, ответственность, инициативность, оптимизм, доброжелательность, рефлексивность
Процессуально-деятельностный (содержательный)	<p><b>Когнитивный блок</b> обеспечивает освоение значимого для ребенка предметного знания из избранной им сферы науки, искусства, техники, т.е. профессиональное самоопределение.</p> <p><b>Мотивационно-ценностный блок</b> способствует формированию ценностных ориентаций, т.е. духовно-нравственному самоопределению.</p> <p><b>Деятельностный блок</b> находится в тесной взаимосвязи с когнитивным и мотивационно-ценностным блоками, направлен на применение ребенком полученных знаний, его самореализацию в разных видах деятельности, т.е. становление субъектности.</p> <p><b>Оценочно-результативный</b> способствует выявлению эффективности социально-педагогической поддержки через оценку уровня профессиональной компетентности педагога, уровня самореализации, самоактуализации ребенка</p>

*Целевой компонент* представлен определением общих целей социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования. При проектировании целевого компонента мы исходили из задач, поставленных законом РФ «Об образовании», «Национальной доктриной образования в Российской Федерации», Федеральной программой развития образования, «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года», «Концепцией модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года». Цель социально-педагогической поддержки – помощь ребенку в развитии своей индивидуальности, субъектности, самоопределение, самоактуализация и самореализация. Эта помощь оказывается всей системой дополнительного образования, спецификой организационно-педагогических условий, управления, педагогической деятельности, содержания образования. Мы

выделяем следующие задачи социально-педагогической поддержки:

1. создание в учреждении дополнительного образования педагогических условий для реализации социально-педагогической поддержки ребенка (методическое сопровождение, творческая среда, разработка программы мониторинга);

2. развитие представлений ребенка об особенностях личности, способностях, возможностях, способах реализации своего потенциала, т.е. помощь в самоопределении;

3. развитие мотивации ребенка к познанию и творчеству, способствующих его самоопределению и самореализации;

4. включение в значимую деятельность в сферах обучения, общения, творчества, досуга, здоровья;

5. повышение профессиональной компетентности педагога.

Реализация целевого компонента возможна, если учреждение дополнительного образования определяет социально-педагогическую поддержку целью своего развития и создает определенные педагогические условия.

*Организационно-управленческий компонент* обусловлен особенностями управления процессом и педагогическими условиями социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования детей – методическим сопровождением процесса, созданием творческой среды в учреждении дополнительного образования посредством вариативности образования, ситуацией выбора и успеха для каждого ребенка, субъект-субъектного взаимодействия педагога и ребенка, разработкой программы мониторинга.

Социально-педагогическая поддержка ребенка порождает серьезные проблемы в управлении. Поскольку стандартов дополнительного образования нет, встает проблема содержания дополнительного образования, которое и должно быть обеспечено управлением. Но для того чтобы содержание разработать, нужно знать социальный заказ, интересы детей и родителей и,

следовательно, в системе организовывать и проводить социологические исследования. Это также приводит к необходимости установления тесного контакта с учеными вузов, научно-исследовательских институтов, специалистами разного профиля, с помощью которых можно проводить такие исследования и разрабатывать содержание образования. Важно найти педагогов, способных реализовать содержание на практике. Часто специалисты, приходящие в сферу дополнительного образования, не имеют педагогического образования, отсюда возникает проблема повышения уровня психолого-педагогической компетентности. Это, в свою очередь, влечет за собой проблему организации работы службы методического и психологического сопровождения, а значит, подготовки квалифицированных методистов, педагогов и психологов, способных помочь ребенку в осознании и реализации своей индивидуальности.

*Методическое сопровождение* в учреждении дополнительного образования понимается нами как процесс обеспечения условий, способствующих формированию, развитию профессиональной компетентности педагогических работников. Методическое сопровождение выполняет диагностико-аналитическую функцию и, тем самым, определяет круг проблем социально-педагогической поддержки в конкретном учреждении дополнительного образования детей. Моделирующую функцию методического сопровождения позволяет разработать модель реализации социально-педагогической поддержки с учетом специфики учреждения дополнительного образования. Организационно-педагогическая функция направлена на организацию повышения профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования и самого процесса социально-педагогической поддержки ребенка. Контрольно-коррекционная функция методического сопровождения состоит в отслеживании результатов социально-педагогической поддержки и коррекции в связи с этим содержания повышения профессиональной квалификации, форм и

методов работы самой методической службы. Научно-экспериментальная функция позволяет анализировать результаты социально-педагогической поддержки ребенка, проверять и превращать в материал для научного анализа и обобщения, определять для науки социальный заказ, исходящий из педагогической практики.

Социально-педагогическая поддержка в учреждении дополнительного образования предполагает создание творческой среды, призванной обеспечить оптимальные условия для реализации интеллектуальных, творческих, личностных способностей каждого ребенка. Многоуровневый подход к деятельности позволяет выстроить непрерывные связи образования – от уровня формирования интереса детей к избранному виду деятельности до уровня профессионально ориентированной, творческой индивидуальной работы. Реализация этой идеи предполагает предварительную управленческую работу, способную обеспечить вышеперечисленные виды деятельности административными, кадровыми, материальными, финансовыми ресурсами.

*Творческую среду* в учреждении дополнительного образования детей мы понимаем как совокупность людей, создающих духовно-нравственную и творческую атмосферу в процессе образовательной деятельности, определяющих характер взаимодействия педагога и ребенка, а также систему социальных, культурных, материальных условий, способствующих самоопределению, самореализации, становлению субъектности ребенка. Компонентами творческой среды в учреждении дополнительного образования детей, по нашему мнению, могут выступать: образовательный процесс, характеризующийся вариативностью, ситуацией выбора и успеха для ребенка; характер взаимодействия педагога и ребенка; духовно-нравственная атмосфера дополнительного образования; социальные, культурные, материальные условия.

В процессе организации социально-педагогической поддержки в учреждении дополнительного образования можно выделить

этапы, которые позволяют ребенку самоопределиться и самореализоваться. Сразу хотелось бы заметить, что наличие этих трех этапов и их последовательность не обязательны. Все зависит от уровня развития ребенка, его потребностей и мотивов. Если у ребенка сформирован познавательный или творческий интерес, и он точно знает, чем и как хочет заниматься, он может сразу попасть на второй или третий этап.

На первом этапе решается проблема определения интересов и потребностей ребенка в сфере дополнительного образования, развития мотивации к занятию тем или иным видом деятельности. Осуществляется это на досуговом этапе, когда ребенок приходит в учреждение дополнительного образования провести свободное время, не имея четко выраженных интересов в конкретной предметной области. На этом этапе ребенок посещает массовые мероприятия (концерты, соревнования, лектории, игротеки, дискотеки и т.п.) и определяет склонности, близкую предметную сферу, выбирает педагога, у которого он бы хотел заниматься. Выбрав направление деятельности и педагога, ребенок осваивает предметную сферу в системе, посещая занятия в детском коллективе. Задачи этого этапа – закрепить появившуюся познавательную мотивацию, помочь ребенку освоить знания по предмету, способствовать развитию коммуникативных способностей. На этом этапе чаще всего знания усваиваются на репродуктивном уровне.

На втором этапе начинается формирование эвристической позиции у ребенка. Уже имея определенную базу знаний в интересующем ребенка предмете, педагог должен помочь ребенку овладеть навыками исследовательской деятельности. Задачей этого этапа является формирование личностно-поискового отношения к знаниям. Используя технологии развивающего, проблемного, программированного, личностно ориентированного, саморазвивающего обучения, педагог помогает ребенку подняться на новый уровень – самостоятельного поиска знания.

Задачей третьего этапа является самостоятельная творческая, исследовательская, профессионально ориентированная деятельность ребенка при помощи педагога. Деятельность ребенка организуется в секциях научного общества учащихся, творческих группах, мастерских. В процессе такой деятельности ребенок создает собственный интеллектуальный, творческий продукт.

Деятельность по управлению процессом социально-педагогической поддержки ребенка должна строиться в логике обычной управленческой деятельности.

Функция планирования предполагает разработку концепции, программы развития и образовательной программы учреждения, совместной программы методического, психологического, информационного сопровождения социально-педагогической поддержки ребенка, образовательных (в том числе и индивидуальных) программ.

Организационная функция в управлении процессом социально-педагогической поддержки реализуется через осуществление образовательного процесса, работу над образовательными программами, проектами, систему повышения квалификации педагогов, организацию консультационной помощи детям и родителям.

Функция руководства процессом социально-педагогической поддержки ребенка осуществляется через систему управления образовательным учреждением – подготовку и проведение тематических планерок при директоре и в отделах, работу методических, художественных и педагогических советов, производственных совещаний, на которых анализируются результаты апробации образовательных (в том числе индивидуальных), целевых программ (например, программ мониторинга, методического, психологического, информационного сопровождения), модели системы повышения квалификации педагогов.

Контроль процесса социально-педагогической поддержки методическая служба реализует через систему мониторинга: социологические исследования удовлетворенности родителей и детей качеством образовательных услуг, профессиональную мотивацию педагогов; психологические тестирования уровня интеллектуального, творческого, личностного развития детей; наблюдение за педагогическим процессом; анализ качества образовательных и целевых программ, открытых занятий и мероприятий; апробацию инструментария мониторинга и т.п.

Разрабатывая *профессионально-педагогический компонент* нашей концепции, мы опирались на положения компетентностного подхода, на рассмотрение его как практико-ориентированной тактики социально-педагогической поддержки ребенка, поскольку специфика дополнительного образования основана на интересах, потребностях и добровольности участия в нем ребенка, а значит, успешность деятельности педагога дополнительного образования зависит от уровня его компетентности, гибкости, умения решать нетрадиционные педагогические задачи. Кроме этого, мы опирались на нормы поддержки ребенка, которые должны присутствовать в профессиональной позиции педагога (О.С. Газман):

1. безусловное принятие ребенка как личности, отзывчивость, умение сопереживать и прощать, терпимость и терпение, милосердие;
2. диалоговые формы общения, умение слушать и слышать ребенка, говорить по-товарищески;
3. уважение достоинства, понимание интересов и потребностей каждого ребенка;
4. создание для ребенка ситуации успеха, готовность оказать помощь;
5. признание права ребенка на свободу выбора, самовыражение, волеизъявление;

6. поощрение и одобрение самостоятельности, независимости ребенка, стимулирование самоанализа;

7. собственный педагогический самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию и оценку.

Профессиональные требования к педагогу и специфические особенности дополнительного образования позволили нам сформулировать профессионально-педагогическую составляющую социально-педагогической поддержки в системе дополнительного образования детей. Социально-педагогическая поддержка ребенка в условиях дополнительного образования детей возможна при условии профессионально-педагогической компетентности педагога дополнительного образования, составными частями которой являются специальная и профессиональная компетентности в области педагогики, сферы научного знания и предметной деятельности, психологическая, методическая компетентность, профессионально-значимые личностные качества. Исходя из этих норм, необходимо научить педагога использовать свои личностные и профессиональные резервы, строить индивидуальный процесс социально-педагогической поддержки ребенка. Ведь только такая позиция педагога дополнительного образования может привести к индивидуальному развитию, формированию мотивации к познанию и творчеству, достижению продуктивных результатов детей. Профессионализм педагога определяется также, с одной стороны, соотношением его профессиональных знаний, умений и навыков, с другой – профессиональных позиций и психологических качеств.

Структура компетентности педагога дополнительного образования, оказывающего социально-педагогическую поддержку ребенку должна включать следующие аспекты:

1. специальная и профессиональная компетентности в области педагогики, сферы научного знания и предметной деятельности, которой он занимается, профессиональной этики, риторики;

2. психологическая компетентность, предполагающая знание возрастных и индивидуальных особенностей развития личности ребенка; особенностей развития мотивации познавательной, творческой и коммуникативной деятельности; закономерностей эффективного общения; основ диагностики личности; собственных личностных особенностей;

3. методическая компетентность, в основе которой владение способами организации вариативного образования (умение разрабатывать образовательные программы, в том числе и индивидуальные, определять формы, методы, приемы образовательного процесса, формировать знания, умения и т.п.), умение планировать и прогнозировать, работать с информацией;

4. профессионально значимые личностные качества, такие как гибкость, мобильность, эмпатия, общительность, ответственность, инициативность, оптимизм, доброжелательность, рефлексивность, в основе которых система ценностей, потребность в самоактуализации, мотивационная и эмоциональная сферы личности.

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

*Процессуально-деятельностный компонент* социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании представлен когнитивным, мотивационно-ценностным, деятельностным и оценочно-результативным блоками.

*Когнитивный блок* обеспечивает освоение значимого для ребенка предметного знания из избранной им сферы науки, искусства, техники. Любое учреждение дополнительного образования располагает значительным количеством детских

коллективов, ориентированным на удовлетворение разных интересов детей. В сфере научного знания это могут быть экологические, геологические, историко-краеведческие, экономические, юридические, филологические и иные детские коллективы разных видов, начиная от кружков и заканчивая научными обществами учащихся. В сфере искусства – изостудии, театральные коллективы, ансамбли песни и танца, хоровые, музыкальные студии, театры моды, коллективы прикладного творчества и т.п. В технической сфере – кружки, студии, школы различной технической направленности. Кроме этого учреждения дополнительного образования располагают разнообразными лидерскими, досуговыми, игровыми школами и клубами, включающими ребенка в различные сферы общественной жизни. Задача ребенка определиться в этом многообразии предложений, выбрать то, что ему больше подходит, реализоваться в деятельности. Задача учреждения и педагога дополнительного образования создать условия и помочь ребенку самоопределиться и самореализоваться в лично значимой для него сфере деятельности. Эта задача решается через организацию образовательного процесса.

Социально-педагогическая поддержка ребенка в дополнительном образовании осуществляется в ходе образовательного процесса, под которым мы понимаем систему взаимосвязи обучения, учения и самопознания, воспитания и самовоспитания, обеспечивающую развитие личности и индивидуальности. Образовательный процесс в дополнительном образовании специфичен: содержание – лично значимо, методы, приемы, технологии направлены на раскрытие потенциала, личного опыта каждого ребенка и подчинены задаче самоопределения, самореализации через организацию познавательной, творческой и коммуникативной деятельности. Образовательный процесс в дополнительном образовании реализуется через образовательные программы, которые носят

индивидуальный характер, основывается на знании особенностей ребенка как личности, гибко приспособлены к возможностям ученика, его мотивации, интересам и потребностям, динамике его развития посредством определения ее содержания, форм, методов. Социально-педагогическая поддержка осуществляется посредством особо выстроенных личностных отношений педагога и ребенка, совместно определенным, личностно значимым и опирающимся на личный опыт ребенка содержанием образования, постоянной ориентацией педагога и учреждения на индивидуальность ребенка. Основной формой организации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей является занятие. Под формой организации образовательного процесса понимается согласованная деятельность педагога и ребенка, осуществляемая в определенном порядке и режиме. Система дополнительного образования имеет свою специфику организации образовательного процесса, которая заключается:

- в разнообразии временных параметров занятия, начиная от 35–минутных для дошкольников и заканчивая 3-часовыми (академический час) для старшеклассников;
- в разнообразии численности групп (обычная учебная группа – 12 – 15 человек, группа НОУ – не менее 4-х человек, индивидуальное занятие с одним ребенком);
- в значительной части практических занятий в совокупности общего учебного времени;
- в отсутствии оценочной системы, что делает процесс обучения психологически комфортным для ребенка, исключая страх, зависимость от педагога;
- в наличии субъект-субъектных, т.е. равноправных, партнерских отношений педагога и ребенка в образовательном процессе, диалогический и полилогический стиль общения и, как следствие, совместный поиск нового знания, активная позиция ребенка;

- в активном включении в процесс обучения соревнований, конкурсов, выставок, конференций, концертов разного уровня, начиная от детского коллектива и заканчивая международным;
- в разнообразии форм систематических занятий (деловые и ролевые игры, практические занятия, пресс-конференции, конференции, соревнования, КВН, экскурсии, творческие отчеты, аукционы, диспуты, викторины и т.п.).

Но только этим когнитивный блок не исчерпывается, ведь в социально-педагогической поддержке важна самоактуализация, т.е. внутренняя сторона самоопределения и самореализации. В связи с этим ребенку важно помочь разобраться в себе, что продиктовало необходимость разработки психологического сопровождения содержания социально-педагогической поддержки ребенка, основанное на формировании знаний об особенностях своей индивидуальности, способностях, возможностях, способах реализации личностного потенциала, а также развитии критического мышления, коммуникативных способностей в образовательном процессе учреждения дополнительного образования. Психологическое сопровождение когнитивного блока социально-педагогической поддержки ребенка состоит из психологической диагностики, индивидуального консультирования, а при необходимости – коррекционной помощи психолога, а также тренингов эффективного общения и личностного роста.

Таким образом, когнитивный блок социально-педагогической поддержки представляет собой сложный комплекс, включающий в себя изучение самостоятельно избранной ребенком сферы науки, искусства, техники, общественных отношений; реализацию ребенка в этой сфере; психологическое сопровождение образовательного процесса.

*Мотивационно-ценностный блок* находится в тесной взаимосвязи с когнитивным блоком и реализуется в деятельности в ситуации свободного выбора ребенка и педагога. В этом, с одной

стороны, его ценность, с другой – опасность. Развивая детскую индивидуальность, легко можно оказаться в ситуации культивирования детской избранности (особенно это касается одаренных детей). Результатом педагогической деятельности в этом случае может стать яркая индивидуальность с отсутствием нравственных ориентиров, что очень опасно как для общества, так и для самой личности. Именно поэтому особое внимание в социально-педагогической поддержке должно уделяться формированию общечеловеческих ценностных ориентаций.

Мотивационно-ценностный блок рассматривается через такие категории, как «мотив» и «ценность». Мотив понимается нами как «побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта, ...осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности» [167, с. 219.]. Развитие мотивов происходит через изменение и расширение деятельности, преобразующей предметную действительность. Потенциальными мотивами могут выступать присущие обществу ценности, интересы, идеалы, которые в случае интериоризации могут стать реальными мотивами личности. Ценность – «положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, класса, группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов, потребностей, социальных отношений; критерии и способы оценки этой значимости выражены в нравственных принципах, нормах, идеалах, целях и установках» [31, с.1481]. Интериоризованные ценности превращаются в мотивы и приобретают в индивидуальном сознании личностный смысл. Мотивационно-ценностные аспекты социально-педагогической поддержки призваны формировать ценности, мотивирующие ребенка и педагога на личностно и общественно позитивные действия. Очень важно, чтобы у ребенка в процессе социально-педагогической поддержки сформировались не только ценности свободы, значимости индивидуального

проявления и достижений личности в познании и творчестве, но и ценности уважения интересов других людей, сознания общественного блага, ответственности за свои поступки.

Ценности отражают личностно переживаемые отношения ребенка и педагога к окружающему миру. Потребности, мотивы, склонности, убеждения, принципы есть различные аспекты отношения человека к природе, социуму, себе. Они и становятся предметом педагогического воздействия в форме социально-педагогической поддержки. Важным типом ценностных отношений является отношение к себе. Без возникновения мотивационно-ценностных отношений невозможно осознание личностью своей природы, самоактуализация и самореализация. Ценностные отношения педагога и ребенка позволяют выстраивать их как отношения равноправных, уважаемых и уважающих интересы, позицию и точку зрения друг друга, что и составляет существенный аспект социально-педагогической поддержки. Поэтому развитие ценностных ориентаций педагога и ребенка – важный момент социально-педагогической поддержки. Реализуется этот блок через использование таких методов, как диалог, дискуссия, убеждение, обращение к личному опыту ребенка, пример и т.п.

*Деятельностный блок* находится в тесной взаимосвязи с когнитивным и мотивационно-ценностным блоками, направлен на применение ребенком полученных знаний, его самореализацию в разных видах деятельности, т.е. становление субъектности. Данный блок предполагает активную практическую деятельность ребенка в избранной сфере и виде деятельности. Выбор деятельности зависит от интересов, потребностей ребенка и поставленных целей социально-педагогической поддержки. В процессе учебно-познавательной деятельности происходит знакомство с предметной сферой, общечеловеческими ценностями, создаются условия для их осмысления. Исследовательская деятельность позволяет самостоятельно находить, оценивать знания, вырабатывать

личностное отношение к ним. Творческая деятельность имеет особое значение для формирования индивидуальности, поскольку помогает ребенку, осознавая себя, создавать новое в любых сферах. Общение учит ребенка понимать, слушать и слышать других людей (взрослых и сверстников), осваивать вербальные и невербальные способы общения, осознавать право каждого на собственную точку зрения.

Специфика дополнительного образования заключается в значительной доле практических занятий относительно всего учебного времени. Практические занятия преобладают в большинстве образовательных программ. Это касается учебно-познавательного и научно-исследовательского направления (экспериментальная работа, экспедиции, работы с коллекциями минералов – в геологии, с коллекциями растений – в биологии, с историческими документами – в краеведении и т.п.). В коллективах художественного профиля также отдается предпочтение практическим занятиям: репетиции и концерты – в ансамблях песни и танца, театральные студии, рисование, лепка, шитье – в изостудиях, коллективах прикладного творчества и т.п. Спортивные коллективы в основном заняты тренировками. Такая ориентированная на практику деятельность очень важна для ребенка, поскольку позволяет видеть осязаемый результат своей деятельности в форме танца, картины, технической модели, спортивного достижения, научного исследования и т.п. При этом важно создать систему разнообразных конкурсов, соревнований, концертных выступлений, олимпиад разного уровня, начиная от детского коллектива учреждения и заканчивая региональными, российскими с тем, чтобы каждый ребенок мог на своем уровне ощутить ситуацию успеха от своей деятельности и реализоваться в ней.

Основным средством реализации деятельностного блока в учреждении дополнительного образования является активное включение ребенка в учебное, творческое, игровое, правовое

пространства, пространство общения, труда, творчества и социальной практики; демократический и толерантный уклад жизни учреждения дополнительного образования, при котором правила жизни детского и взрослого сообщества определяются общим согласием, уважительным отношением к другим взглядам, позициям.

Весь процесс социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании проходит несколько этапов:

1. Диагностический этап предполагает выявление личностных и иных проблем, потребностей, мотивов ребенка с использованием педагогических, психологических, социологических методик, оценка проблем с точки зрения значимости их для ребенка.

2. Поисковый этап – это организация совместно с ребенком поиска лично значимой сферы деятельности, способов реализации в ней, причин возникновения проблем в общении, творчестве, обучении, организации досуга, иных сферах, анализ сложившейся ситуации.

3. Проектировочный этап включает проектирование действий педагога и ребенка по совместному разрешению проблем. Для педагога этот этап предполагает разработку индивидуальной образовательной программы.

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

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

В целом же, как показали наши исследования, социально-педагогическая поддержка ребенка в системе дополнительного образования выполняет несколько функций:

1. Диагностическая функция позволяет выявить проблемы личностного развития ребенка, уровень развития его интеллектуальных, творческих способностей.

2. Прогностическая функция направлена на определение реальных перспектив развития индивидуальности на основе диагностики и рефлексии.

3. Познавательная функция предполагает познание ребенком сущности и природы предметов, явлений окружающего мира и осознание личностного смысла знания.

4. Ценностно-ориентационная функция состоит не только в формировании ценности свободы, значимости индивидуального проявления и достижений личности в познании и творчестве, но и в ценностях уважения интересов других людей, сознания общественного блага, ответственности за свои поступки.

5. В процессе социально-педагогической поддержки складываются потребности, мотивы, склонности, убеждения, принципы, идеалы, то есть различные аспекты отношения человека к природе, социуму, себе, что позволяет выделить личностно-образующую функцию.

6. Социально-педагогическая поддержка безусловно обладает психолого-терапевтической функцией, т.к. ситуация принятия ребенка, субъект-субъектные отношения педагога и ребенка, психологически комфортный микроклимат дополнительного образования благоприятно влияют на психическое состояние ребенка.

7. Адаптационная функция позволяет ребенку через самопознание, самоопределение выбрать свою индивидуальную стратегию адаптации к социальной среде. Это необходимо потому, что самореализация человека предполагает позитивные отношения с внешним миром.

8. Практико-ориентационная функция есть одна из сторон самореализации, поскольку она предполагает реализацию внутреннего потенциала ребенка в предметной деятельности.

*Оценочно-результативный компонент* заключается в выявлении уровня эффективности социально-педагогической

поддержки через оценку уровня профессиональной компетентности педагога, уровня самореализации, самоактуализации ребенка.

В качестве критериев профессиональной компетентности педагога мы выделили: интеллектуальный, показателями которого являются системность, широта, осмысленность знаний в области педагогики, сферы научного знания и предметной деятельности; методический, показатели – свободное оперирование педагогическими методами, приемами, технологиями, умение адаптировать и разрабатывать образовательные программы; психологическая – знание возрастных, индивидуальных особенностей детей, педагогической психологии, способов эффективного общения, основ психологической диагностики; личностный, определяемый такими показателями, как гибкость, мобильность, ответственность, доброжелательность, общительность, эмпатия, рефлексивность.

В соответствии с этой структурой мы выделили уровни компетентности педагога дополнительного образования в социально-педагогической поддержке ребенка:

1. Первый уровень (низкий) предполагает умение работать по типовой образовательной программе; находить, использовать информацию для подготовки занятий; слабое владение информационными технологиями, неумение использовать их в образовательном процессе; пользование традиционными формами и методами образовательного процесса; коммуникации на уровне бытового общения; низкий уровень развития профессионально значимых качеств личности (гибкость, мобильность, эмпатия, доброжелательность, общительность, ответственность, рефлексивность); слабое использование возможностей социокультурной среды образовательного учреждения и города.

2. Второй уровень (средний) характеризуется умением частично адаптировать, моделировать типовые образовательные программы в соответствии с потребностями участников образовательного процесса; работать с информацией предметной и психолого-

педагогической сфер; владением и периодическим использованием информационных технологий в образовательном процессе; периодическим использованием инновационных форм и методов образовательного процесса; знанием и использованием закономерностей и способов эффективного общения в профессиональной деятельности; средним уровнем развития профессионально значимых качеств личности; частичным использованием возможностей социокультурной среды образовательного учреждения и города.

3. Третий уровень (высокий достаточный) – свободное владение способами адаптирования образовательных программ, разработка отдельных элементов авторской программы; свободное владение и оперирование профессиональной информацией; свободное владение и постоянное использование в работе информационных технологий; систематическое использование инновационных форм и методов образовательного процесса; свободное владение способами эффективных коммуникаций; высокий уровень развития профессионально значимых качеств личности; постоянное использование возможностей социокультурной среды образовательного учреждения и города.

4. Четвертый уровень (высокий оптимальный) – способность разрабатывать и реализовывать авторские образовательные программы; свободное владение и оперирование профессиональной информацией, создание собственной профессиональной информации в форме методических рекомендаций; свободное владение и постоянное использование в работе информационных технологий; систематическое использование инновационных форм и методов образовательного процесса, наличие авторских разработок в этой сфере; свободное владение способами эффективных коммуникаций; высокий уровень развития профессионально значимых качеств личности; систематическое использование возможностей социокультурной среды образовательного учреждения и города.

Эффективность социально-педагогической поддержки ребенка, т.е. эффективность развития его индивидуальности рассматривается через самоопределение, самоактуализацию, самореализацию. Самоопределение предполагает выбор ребенком своего профессионального и жизненного пути. Профессиональный выбор – осознание того, кем быть, жизненный выбор – осознание того, каким быть. Профессиональный выбор отвечает за определение сферы деятельности, жизненный – за выбор системы ценностей.

Самоактуализация определяется следующими критериями и показателями:

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

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

3. Уровень самооценки, степень сформированности которой можно определять с помощью: самоуважения, т.е. способности субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера; самопринятия, т.е. принятия человеком себя вне

зависимости от своих достоинств и недостатков; представления о природе человека, т.е. склонности человека воспринимать природу человека как отрицательную или положительную; принятия агрессии, т.е. степени восприятия агрессии и гнева как естественного проявления человеческой природы.

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

Самореализация может выявляться по внешнему и внутреннему критериям. Внешний критерий предполагает степень успешности ребенка в его «внешней», т.е. предметной деятельности, самостоятельно им избранной. Это могут быть результаты научного исследования, если ребенок занимается в НОУ (научном обществе учащихся), художественные изделия, если ребенок посещает коллектив прикладного творчества, роль – в театральной студии и т.п. Оценивать степень самореализации можно посредством анализа продуктов деятельности ребенка. Количество, качество, неповторимость (в чем и проявляется индивидуальность) того, что делает ребенок – внешнее проявление реализации его потенциала. Внутренний критерий – это степень удовлетворенности ребенка своей деятельностью, ощущение себя успешным, желание продолжать избранное дело, состояние психоэмоционального комфорта.

Таким образом, содержание концепции социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей – сложная система, которая представляет собой:

1) Единство целевого, организационно-управленческого, профес-сионально-педагогического, содержательного и оценочно-результативного компонентов.

2) Целевой компонент представлен определением общих целей социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования, состоящих в оказании помощи ребенку в осознании и развитии своей индивидуальности посредством самоопределения, самоактуализации и самореализации. Эта помощь оказывается всей системой дополнительного образования спецификой организационно-педагогических условий, управления, педагогической деятельности, содержания образования.

3) Организационно-управленческий компонент состоит в обеспечении педагогических условий социально-педагогической поддержки – создании системы методического и психологического сопровождения социально-педагогической поддержки, развивающей среды, мониторинга результатов социально-педагогической поддержки.

4) Профессионально-педагогический компонент нашей концепции опирается на положения компетентностного подхода, обосновывающего зависимость успешности деятельности педагога дополнительного образования от уровня его профессиональной компетентности, гибкости, умения решать нетрадиционные педагогические задачи.

5) Содержательный компонент системы социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования представлен когнитивным, мотивационно-ценностным, деятельностным и оценочно-результативным блоками. Когнитивный блок предполагает освоение значимого для ребенка предметного знания в избранной им сфере, а также самопознание. Мотивационно-ценностные аспекты социально-педагогической поддержки призваны формировать ценности, мотивирующие ребенка и педагога на личностно и общественно позитивные действия: ценности свободы личности, творчества, познания, уважения интересов других людей, осознания общественного блага, ответственности за свои поступки и т.п.

Деятельностный блок направлен на применение ребенком полученных знаний, самореализацию в разных видах деятельности. Оценочно-результативный блок содержит критерии эффективности социально-педагогической поддержки.

### **Выводы по третьей главе**

Осмысление педагогической концепции с позиций современной науки позволяет рассматривать ее как целостную теорию и представить ее развернутое содержание. Общие положения концепции социально-педагогической поддержки раскрывают ее цель, сущность, основное назначение, границы применимости, правовую и методическую основу, место в теории педагогики и междисциплинарного знания, понятийный аппарат концепции. Целью разработанной нами концепции является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение социально-педагогической поддержки ребенка как специфического вида деятельности педагога, направленного на развитие индивидуальности, самоопределение и самореализацию ребенка и обеспеченного направленностью и педагогическими условиями дополнительного образования.

Методологические подходы к исследованию социально-педагогической поддержки ребенка позволили нам выделить ядро педагогической концепции, определяемое как система исходных положений, выявляющая особенности построения научной теории и ее специфику. Его содержание составляют закономерности и принципы социально-педагогической поддержки. Выявлены и обоснованы, в соответствии с выбранными методологическими подходами и понятийным аппаратом, закономерности социально-педагогической поддержки ребенка: внешние, атрибутивная, закономерности обусловленности и эффективности. Определены и раскрыты четыре группы принципов социально-педагогической поддержки: общие и специфические, соответствующие

выявленным закономерностям. К группе общих принципов мы относим принципы научности, гуманности, демократизации, свободосообразности, гибкости. Атрибутивная закономерность включает принцип самоактуализации, комплементарности, обратной связи, закономерность обусловленности – принципы диалогичности, выбора, развития ценностных ориентаций, а закономерность эффективности – принципы целенаправленности, решаемости, оперативности.

Нами определены функции социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования: диагностическая, прогностическая, познавательная, ценностно-ориентационная, личностно-образующая, психолого-терапевтическая, адаптационная, практико-ориентационная.

Содержание педагогической концепции трансформирует цели и задачи в конечные результаты, оно отражает механизмы, процедуры, средства практического использования ее теоретических положений. Содержание концепции социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании рассматривается в единстве целевого, организационно-управленческого, профессионально-педагогического, содержательного компонентов. Организационно-управленческий компонент состоит в обеспечении педагогических условий социально-педагогической поддержки – создании системы методического и психологического сопровождения социально-педагогической поддержки, творческой среды, мониторинга результатов социально-педагогической поддержки. Профессионально-педагогический компонент нашей концепции обосновывает зависимость успешности деятельности педагога дополнительного образования от уровня профессиональной компетентности, гибкости, умения решать нетрадиционные педагогические задачи. Содержательный компонент представлен когнитивным, мотивационно-ценностным, деятельностным и оценочно-результативным блоками. Когнитивный блок предполагает освоение значимого для ребенка предметного

знания в избранной им сфере, а также самопознание. Мотивационно-ценностные аспекты социально-педагогической поддержки призваны формировать ценности, мотивирующие ребенка и педагога на личностно и общественно позитивные действия: ценности свободы личности, творчества, познания, уважения интересов других людей, осознания общественного блага, ответственности за свои поступки и т.п. Деятельностный блок направлен на применение ребенком полученных знаний, самореализацию в разных видах деятельности. Оценочно-результативный блок содержит критерии эффективности социально-педагогической поддержки.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги исследования, мы хотели бы остановиться на наиболее существенных его моментах. Социально-педагогическая поддержка выделилась в системе образования в результате эволюции общества и образования. Социально-историческими предпосылками этого процесса стали:

1. Эволюция социокультурных представлений человечества о назначении и ценности детства в обществе в сторону их гуманизации.

2. Развитие философского и педагогического знания от декларации права личности на свободный выбор до разработки теорий гуманистической, личностно ориентированной педагогики, методик и технологий саморазвития, самопознания, самоопределения, самореализации ребенка.

3. Создание новой образовательной системы (дополнительное образование детей), основным предназначением которой стала реализация права ребенка на свободный выбор образовательного пути, саморазвитие, самоопределение и самореализацию личности, т.е. реальное воплощение идей гуманной педагогики.

4. Попытки разрешения кризиса образования, связанного с технократическим и функциональным подходом к воспитанию ребенка, с господствующей в обществе «знаниевой» парадигмой и «педагогией необходимости» через поиск новых философско-педагогических идей, методов, технологий обучения, воспитания, организации педагогического процесса, помещающих ребенка в центр педагогической системы.

5. Обобщение отечественного и зарубежного педагогического опыта разрешения проблем детей, возникающих в процессе личностного развития.

Педагогическая и социально-педагогическая поддержка, наряду с воспитанием и обучением, является составной частью

образования, решающей проблемы развития индивидуальности, субъектности. При этом педагогическую поддержку мы рассматриваем как особую педагогическую деятельность, обеспечивающую индивидуальное развитие (саморазвитие) ребенка, предметом которой является процесс совместного с ребенком определения его интересов, целей, возможностей, путей преодоления проблем обучения, общения, творчества, организации досуга, самовоспитания и саморазвития.

Социально-педагогическая поддержка ребенка в дополнительном образовании детей – это особая педагогическая деятельность, ориентированная на решение проблем развития индивидуальности и субъектности ребенка, его самоопределение и самореализацию, реализуемая в сфере обучения, творчества, досуга, общения, здоровья, обусловленная социальным заказом общества к дополнительному образованию детей и спецификой его педагогических условий. Деятельность системы образования в этом направлении заключается в целенаправленном создании организационно-педагогических условий для развития индивидуального в ребенке.

Сущностью процесса социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании является развитие индивидуальности, т.е. уникального, неповторимого своеобразия личности, совокупности только ей присущих индивидуально-психологических особенностей, проявляющихся в специфике темперамента, характера, интересов, интеллекта, потребностей и способностей. Задача системы дополнительного образования и педагога состоит в оказании помощи ребенку в процессе индивидуализации посредством создания условий, способствующих развитию индивидуальности, осознанию собственных возможностей, способностей, потребностей. Содержание, формы, методы дополнительного образования направлены на раскрытие личностного потенциала, активизацию субъектного опыта, познавательных и творческих способностей ребенка и педагога.

Методологическими основаниями социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования детей является системный, личностно ориентированный, компетентностный подход. Системный подход представляет собой теоретико-методологическую стратегию исследования, предполагающую изучение объекта с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей, позволяющий определить круг задач исследования. Личностно ориентированный подход рассматривает ребенка как цель образовательной системы, содержание образования как личностно значимое для ребенка, опору на его индивидуальный опыт как условие самоопределения, самоактуализации, самореализации. Компетентностный подход определяет взаимосвязь социально-педагогической поддержки и профессионально-педагогической компетентности специалистов дополнительного образования, а также зависимость компетентности педагога и социальной, личностной компетентности ребенка.

Общие положения концепции социально-педагогической поддержки раскрывают ее цель, сущность, основное назначение, границы применимости, правовую и методическую основу, место в теории педагогики и междисциплинарного знания, понятийный аппарат концепции. Целью разработанной нами концепции является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение социально-педагогической поддержки ребенка как специфического вида деятельности педагога, направленного на развитие индивидуальности, субъектности, самоопределение и самореализацию ребенка, обеспеченного социальным заказом, направленностью и педагогическими условиями дополнительного образования.

Методологические подходы к исследованию социально-педагогической поддержки ребенка позволили нам выделить ядро педагогической концепции, определяемое как система исходных положений, выявляющая особенности построения научной теории

и ее специфику. Его содержание составляют закономерности и принципы социально-педагогической поддержки, которые выявлены и обоснованы в соответствии с выбранными методологическими подходами и понятийным аппаратом. Закономерности социально-педагогической поддержки ребенка: внешние, атрибутивная, закономерности обусловленности и эффективности. Определены и раскрыты четыре группы принципов социально-педагогической поддержки: общие и специфические, соответствующие выявленным закономерностям. К группе общих принципов мы относим принципы научности, гуманности, демократизации, свободосообразности, гибкости. Атрибутивная закономерность включает принцип самоактуализации, комплементарности, обратной связи, закономерность обусловленности – принципы диалогичности, выбора, развития ценностных ориентаций, а закономерность эффективности – принципы целенаправленности, решаемости, оперативности.

Содержание педагогической концепции отражает механизмы, процедуры, средства практического использования ее теоретических положений. Содержание концепции социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании детей представляет единство целевого, организационно-управленческого, профессионально-педагогического, содержательного компонентов. Организационно-управленческий компонент состоит в обеспечении педагогических условий социально-педагогической поддержки – создании системы методического и психологического сопровождения социально-педагогической поддержки, творческой среды, обусловленной созданием ситуации выбора и успеха для каждого ребенка, вариативностью образования. Профессионально-педагогический компонент нашей концепции обосновывает зависимость успешности деятельности педагога дополнительного образования от уровня его профессиональной компетентности, гибкости, умения решать нетрадиционные педагогические задачи. Содержательный компонент системы социально-педагогической

поддержки ребенка в дополнительном образовании представлен когнитивным, мотивационно-ценностным, деятельностным и оценочно-результативным блоками. Когнитивный блок предполагает освоение значимого для ребенка предметного знания в избранной им сфере, а также самопознание. Мотивационно-ценностные аспекты социально-педагогической поддержки призваны формировать ценности, мотивирующие ребенка и педагога на личностно и общественно позитивные действия: ценности свободы личности, творчества, познания, уважения интересов других людей, осознания общественного блага, ответственности за свои поступки и т.п. Деятельностный блок направлен на применение ребенком полученных знаний, самореализацию в разных видах деятельности. Оценочно-результативный блок содержит критерии эффективности социально-педагогической поддержки.

Таким образом, теоретико-методологические основания социально-педагогической поддержки в системе дополнительного образования позволяют обосновать цели, задачи, содержание, условия, средства методики, технологии развития индивидуальности, субъектности ребенка, способствующие его самоопределению и самореализации.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аверьянов А.Н. Система: философская категория и реальность / А.Н. Аверьянов. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.
2. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
3. Авторские педагогические проекты и программы внешкольных объединений детей и подростков: инновационные подходы / под ред. А.З. Иоголевича. – Челябинск, 1993. – 68 с.
4. Алексеев П.В. Философия: учебник / П.В.Алексеев, А.В. Панин. – М. : Проспект, 1998. – 563 с.
5. Алиева Т.С. Словарь синонимов русского языка / Т.С. Алиева. – М.: ЮНВЕС, 2001. – 624 с.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339с.
7. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
8. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 606 с.
9. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 376 с.
10. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – Москва-Воронеж, 1996.
11. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности / А.Г. Асмолов // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: сб. ст. – М.: Инноватор, 1996. – С. 4–21.

12. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
13. Базелюк В.В. Теория и технология конфликтологической подготовки будущего учителя: монография / В.В. Базелюк. – М.: МГОУ, 2005. – 290 с.
14. Баранников А.В. Содержание общего образования: компетентностный подход / А.В. Баранников. – М.: ГУ ВШЭ, 2002.
15. Баркова Н.Н. Понятие «личность» в российской педагогике / Н.Н. Баркова // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 74–77.
16. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности / А.В. Батаршев. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 208 с.
17. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
18. Белинская Е.П. Социальная психология личности: учеб. пособие для вузов / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301с.
19. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.
20. Бергер П.А. Социология: биографический подход / Личностно ориентированная социология / П.А. Бергер, Б. Бергер. – М.: Академический проект, 2004. – 608 с.
21. Бердяев Н.А. Философия свободы / Н.А. Бердяев. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2004. – 334с.
22. Берсенева Н.В. Организационно-педагогические условия развития методической службы в колледже: автореф. дисс... канд. пед. наук / Н.В. Берсенева. – Екатеринбург, 2004. – 30 с.
23. Берталанфи фон Л. Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем / Л. Фон Берталанфи; под ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина: сб. переводов. – М.:

- Прогресс, 1969. – С. 23–82.
24. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
  25. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 352 с.
  26. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования / Б.М. Бим-Бад // Педагогика, 1994. – № 5. – С. 3–10
  27. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
  28. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы: избр. пед. соч. / П.П. Блонский. – М., 1961. – С. 101–144.
  29. Бозажиев В.Л. К понятию компетенции в контексте высшего образования / В.Л. Бозажиев // Личностно развивающее профессиональное образование: материалы V Междунар. науч.-прак. конф.: в 4-х ч. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – 277 с.
  30. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
  31. Большой энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1980. – 1597 с.
  32. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
  33. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.
  34. Брушлинский А.В. Психология субъекта и теория развивающего обучения / А.В. Брушлинский // Развивающее образование. Том I. Диалог с В.В. Давыдовым. – М.: АПК и ПРО,

2002. – С.128–135.

35. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – Т 12. – № 6. – С. 3–10.
36. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья вторая) / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1992. – Т 13. – № 6. – С. 3–12.
37. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья третья) / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1993. – Т 14. – № 6. – С. 3–15.
38. Брушлинский А.В. Российские реформы и менталитет (о психологии индивидуального и группового субъекта) / А.В. Брушлинский // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты: сб.ст. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 108–111.
39. Буйко Т.Н. Философия образования: старая традиция или новая дисциплина?: монография / Т.Н. Буйко. – Мн.: НИО, 2000. – 210 с.
40. Буйлова Л.Н. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей: учеб.-метод. пособие / Л.Н. Буйлова, С.В. Кочнева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 160 с.
41. Бухарова Г.Д. К проблеме развивающего образования / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета / под ред. А.Ф. Аменда, Л.В. Трубайчук, Н.Н. Тулькибаевой. – № 27. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2005. – С. 12–17.
42. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–19.
43. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–8.
44. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем:

- синергетика и теория социальной самоорганизации / В.В. Василькова. – СПб.: Лань, 1999.
45. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики: избр. пед. соч / В.П. Вахтеров. – М., 1987.
46. Введенский В.Н. Совершенствование ключевых компетентностей педагога в системе повышения квалификации / В.Н. Введенский // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвузовский сборник научных трудов / под ред. Д.Ф. Ильясова. – Вып. 3. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. – С. 108–122.
47. Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности / К.Н. Вентцель. Т.2. – М., 1912. – 643 с.
48. Верба И.А. Внешкольное образование / И.А. Верба // Дополнительное образование. – 2000. – № 10. – С. 11–13.
49. Волков Ю.Г. Социология: учебник для вузов / Ю.Г. Волков, И.В. Мостовая / под ред. В.И. Добренькова. – М.: Гардарика, 1998. – 432 с.
50. Внешкольные учреждения: пособие для работников внешкол. учреждений / под ред. Л.К. Балясной. – М.: Просвещение, 1978. – 255 с.
51. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
52. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. / О.С. Газман // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: сб. ст. – М.: Инноватор, 1996. – С. 22–41.
53. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Наука, 2000. – 495 с.
54. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
55. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования /

- Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10.
56. Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа- Пресс, 1995. – 448 с.
57. Глухова Т.В. Подростки в СНГ : отношение к русской культуре / Т.В. Глухова // Толерантность в подростковой и молодежной среде. Труды по социологии образования / под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2004. – Т. IX. – Вып. XVI. – С. 205–224.
58. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студентов вузов / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
59. Горский В.А. Дополнительное образование: экспериментальные материалы / В.А. Горский. – М., 1993. – Вып. 1, 2. – 56 с.
60. Гиргинов Г. Наука и творчество / Г. Гиргинов. – М.: Мир, 1979.
61. Горский В.А. Методологические обоснования содержания, форм и методов деятельности педагога дополнительного образования / В.А. Горский // Дополнительное образование. – 2003. – № 3. – С. 29–35.
62. Горский В.А. Концепция дополнительного образования / В.А. Горский // Внешкольник. – 1996. – № 1. – С. 6–12 .
63. Горский В.А. Педагогические основы развития системы дополнительного образования детей / В.А. Горский, А.Я. Журкина // Дополнительное образование. – 1999. – № 1. – С. 4 – 6.
64. Горский В.А. Система дополнительного образования детей / В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Ю. Ляшко, В.В. Усанов // Дополнительное образование. – 1999. – № 3, 4. – С. 6 – 14; 2000. – № 1. – С. 6 – 11.
65. Горский В.А. Дидактическое обеспечение деятельности педагога дополнительного образования / В.А. Горский, Г.Н. Попова. – М.: Изд-во «Витязь», 2003. – 88с.
66. Границкая А.С. Научить думать и действовать. Адаптивная

- система обучения в школе / А.С. Границкая. – М.: Просвещение, 1991.
67. Гревцева Г.Я. Гражданское воспитание школьников как фактор социализации: монография / Г.Я. Гревцева. – СПб.: СМИО-Пресс, Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – 504 с.
68. Девятко И.Ф. Методы социологического исследования : учеб. пособие / И.Ф. Девятко. – М.: Книжный дом «Университет», 2002. – 296 с.
69. Дистервег Ф. А. Руководство к образованию немецких учителей : избр. пед. соч. / Ф.А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956.
70. Дистервег Ф.А. Три заметки о педагогике и стремлениях учителей: Избранные педагогические сочинения / Ф.А. Дистервег. – М.: Просвещение, 1956. – С.235–246.
71. Джурицкий А.Н. Педагогика: история педагогических идей: учеб. пособ. для высш. школы / А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.
72. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Владос, 2000. – 254 с.
73. Дополнительное образование и высшая школа: проблемы, тенденции и перспективы: сб. ст. / под ред. З.М. Уметбаева, Н.В. Сергеевой. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – 179 с.
74. Дудина М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике: монография / М.Н. Дудина. – Екатеринбург: Изд-во «Наука», 1998. – 312с.
75. Дудина М.Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики / М.Н. Дудина. – Екатеринбург, 2004. – 15 с.
76. Дуранов М.Е. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие / М.Е. Дуранов, А.Г. Гостев. – Челябинск: ЧелГУ, 1996. – 72 с.
77. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика / А.К. Дусавицкий. – Харьков: Харьковский национальный

- университет им. В.Н. Карамзина, 2002. – 146 с.
78. Дьюи Д. Школа и общество: Пинкевич А.П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX – XX в.в. / Д. Дьюи. – Ч. 1. – М., Л., 928.
79. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей: учеб. пособие / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М.: Владос, 2002. – 236с.
80. Евладова Е.Б. Развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях / Е.Б. Евладова, Л.А. Николаева. – М.: Центр развития системы доп. образования детей, 1996. – 47 с.
81. Евладова Е.Б. Пути развития внеурочной работы и дополнительного образования в современной школе / Е.Б. Евладова // Классный руководитель. – 2002. – № 6. – С. 124 – 131.
82. Ермолаева Т.И. Педагогические технологии в сфере дополнительного образования : метод пособие / Т.И. Ермолаева, Л.Г. Логинова. – М.; Самара, 1999. – 68 с.
83. Железовская Г.И. Принципы формирования дидактических терминов: Методология педагогики / Г.И. Железовская, С.В. Еремина / под ред. В.О. Кутьева. – Ч. 3. – М.: Педагогика, 1999. – 68 с.
84. Загвязинский В.И. Основные контуры развития российского образования в начале XXI века и региональные образовательные проекты / В.И. Загвязинский // Образование и наука: Изв. УРО РАО. – 2000. – № 2 (4). – С. 8–15.
85. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для вузов / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 208 с.
86. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Российская газета. – 1992. – 31 июля. – С. 3–6.
87. Зеер Э.Ф. Развивающееся профессиональное образование /

- Э.Ф. Зеер // Личностно развивающее профессиональное образование : материалы V Междунар. науч.-практ. конф.: в 4-х ч. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – С. 3–17.
88. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2002. – 124 с.
89. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1998. – 56 с.
90. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект: Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
91. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых / Э.Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5–11.
92. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16–21.
93. Зеер Э.Ф. Развивающаяся деятельность – основание профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Вестник Челябинского государственного педагогического университета / под ред. А.Ф. Аменда, Л.В. Трубайчук, Н.Н. Тулькибаевой. № 27. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – С. 17–23.
94. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
95. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И.А. Зимняя // Воспитать человека: сборн. норм.-правов. материалов по проблемам воспитания / под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М.: Вентана-Графф, 2002. –

С. 150–155.

96. Зобов Р.А. Самореализация человека: введение в человекознание / Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев. – СПб.: Изд-во СПб ГУ, 2001. – 280 с.
97. Золотарева А.В. Мониторинг результатов деятельности учреждений дополнительного образования детей: монография / А.В. Золотарева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 200 с.
98. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101с.
99. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к исследованию педагогических явлений / Т.А. Ильина // Результаты новых исследований в педагогике / под ред. Н.М. Шахмаева. – М., 1977. – С. 3–18.
100. Ильясов Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике /Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
101. Интеграция дополнительного и других сфер образования: монография / под ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 197 с.
102. Интеграция дополнительного и других сфер образования: сб. науч.-метод. статей / под ред. А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева, А.К. Шленева. – Ярославль: Изд-во ИЦ «Пионер», 2003. – 88 с.
103. Исследования юных. Научные общества учащихся в России. История и современность / сост. И.И. Брагинский, В.А. Горский, Л.Ю. Ляшко, Ф.Е. Штыкало. – М.: Центр развития системы дополнительно образования детей, 1997. – Вып. 1. – 56 с.
104. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебн. пособие для педагог. вузов / под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд.,

- испр. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
105. История философии: учебник для вузов / ред. В.П. Кохановский, В.П. Яковлев. – Ростов н / Д.: Феникс, 2002. – 573 с.
106. Каджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Каджаспирова, А.Ю. Каджаспиров. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 176 с.
107. Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования / В.А. Кальней, С.Е. Шишов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
108. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев / под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 435 с.
109. Коваль М.Б. Педагогика внешкольного учреждения / М.Б. Коваль. – Оренбург, 1993. – 62 с.
110. Колесник Н.П. Содержание понятия самовоспитания и структура этого процесса в старшем дошкольном возрасте / Н.П. Колесник // Преемственность ступеней в системе развивающего и развивающегося образования: сб. ст. / под ред. В.Т. Кудрявцева. – М : Изд-во «ГНОМ и Д», 2001. – С. 154–168.
111. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 5 т. / Я.А. Коменский. – Т. 2. – М.: Просвещение, 1995.
112. Конаржевский Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск : Изд-во ЧГПИ, 1980. – 93 с.
113. Конаржевский Ю.А. Анализ урока / Ю.А. Конаржевский.. – М. : Образ. центр «Педагогический поиск», 1999. – 336 с.
114. Конасова Н.Ю. Права детей на дополнительное образование и социально-педагогическую поддержку: учеб.-метод. пособие / Н.Ю. Конасова, А.Т. Бойцова, В.С. Кошкина, Е.Г. Курцева. – СПб. : КАРО, 2005. – 224 с.
115. Конфуций: Антология гуманной педагогики / Конфуций. – М.: Просвещение, 1996.

116. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Учительская газета. – № 31. – 2002.
117. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года // Внешкольник. – 2004. – № 12. – С. 4–7.
118. Корнева Н. Модель образовательной деятельности учреждения дополнительного образования инновационного типа / Н Корнева, И. Буева // Внешкольник. – 1999. – № 1. – С. 26–27.
119. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
120. Коротов В. М. Введение в общую теорию развития личности / В.М. Коротов. – М., 1991. – 135 с.
121. Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 496 с.
122. Кудрявцев В.Т. Онтогенез субъекта деятельности: сб. ст. Преемственность ступеней в системе развивающего и развивающегося образования В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева / под ред. В.Т. Кудрявцева. – М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2001. – С. 33–56.
123. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С.19–26.
124. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
125. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки: методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
126. Кулемзина А.В. Принципы педагогической поддержки одаренных детей / А.В. Кулемзина // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 27–32.
127. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании /

- О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 3–12.
128. Либерман А.А. Современные проблемы разворачивания системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в образовании подростков / А.А. Либерман // Развивающее образование. Том II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С.159–171.
129. Личностно ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ «Сфера», 2003. – 128 с.
130. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении: автореф. дисс... на соискание уч. степени докт. пед. наук / Т.Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001. – 35 с.
131. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: учеб. пособие / М.И. Лукьянова. – М.: «Сфера», 2004. – 144 с.
132. Луценко Л.И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы / Л.И. Луценко // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 61–68.
133. Лыкова В.С. Философско-педагогическое осмысление некоторых принципов личностно ориентированного образования / В.С. Лыкова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета / под ред. А.Ф. Аменда, Л.В. Трубайчук, Н.Н. Тулькибаевой. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – № 22. – С.42–45.
134. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: монография / Ю.С. Мануйлов / под ред. Л.И. Новиковой. – Костонай: МУСТ, 1997. – 224 с.
135. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.
136. Методика проведения аттестации учреждений дополнительного образования // Приложение к журналу «Внешкольник». – М., 1997. – Вып. 4. – 55 с.

137. Мешкова И.В. Ценности индивидуализма и социально-психологическая адаптация личности в условиях современного российского общества / И.В. Мешкова, Ю.А. Сыченко // Культура и образование: сб. ст. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – С. 84–90
138. Микешина Л.А. Герменевтические смыслы образования / Л.А. Микешина // Философия образования. – М., 1996. – С. 37–53.
139. Михайлова Н.Н. Педагогика поддержки: учеб. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001.
140. Монтессори М. Разум ребенка / М. Монтессори. – М., 1997. – 167 с.
141. Найн А.Я. Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам / А.Я. Найн. – Челябинск: Урал ГАФК, 2000. – 187 с.
142. Наторп П. Социальная педагогика: Пинкевич А.П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX – XX вв. / П. Наторп. Ч. 1.– М., Л., 1928. – С. 172–182.
143. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (проект) // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14–18.
144. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий Н.Д. Никандров. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 304 с.
145. Новиков А.М. Докторская диссертация? Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 1999. – 120 с.
146. Новиков А.М. Организация опытно-экспериментальной работы на базе образовательного учреждения / А.М. Новиков // Дополнительное образование. – 2002. – № 8. – С. 44–51.
147. Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: сб. ст. – М.: Инноватор, 1996. – 234 с.
148. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Приказ Министерства образования

- Российской Федерации от 11 февраля 2002 г. № 393 // Вестник образования России: сборник приказов и инструкций Министерства Образования, 2002. – № 6. – С.10–40.
149. Образовательная политика России на современном этапе. Справка Госсовета РФ // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 2. – С. 2–49.
150. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 846 с.
151. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьев. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 256 с.
152. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практика / А.Б. Орлов. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.
153. Осипова Л.Е. Методическое обеспечение учреждений дополнительного образования детей: учеб.-метод. пособие / Л.Е. Осипова, Н.И. Фуникова. – Челябинск: ЧГАКИ, 2005. – 191 с.
154. Парыгин Б.Д. Социальная психология: учеб. пособие / Б.Д. Парыгин. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 616 с.
155. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
156. Педагогика дополнительного образования: приоритет духовности, здоровья и творчества / под ред. В.И. Андреева, А.И. Щетинской. – Казань – Оренбург: Центр инновационных технологий, 2001. – 327 с.
157. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Изд. Дом «Восток», 2003. – 274 с.
158. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2003. – 527 с.
159. Педагогические инициативы во внешкольной работе с детьми и подростки: аннотированный указатель / под ред.

- А.З. Иоголевича. – Челябинск: ЧИПКРО, 1993. – 68 с.
160. Петров И.Г. Субъект и его точка зрения (деятельность, социальность, смыслы и ценности в характеристике субъекта и его позиции) / И.Г. Петров // Субъект действия, взаимодействия, познания: Психологические, философские, социокультурные аспекты: сб. ст. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 288 с. – С. 77–91.
161. Петровский А.В. Индивид и его потребность быть личностью / А.В. Петровский, В.А.Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 23–39.
162. Подласый И.П. Педагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.П. Подласый. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
163. Помыкалова И.А. Самооценка и самоконтроль как важнейшие компоненты учебной самостоятельности / И.А. Помыкалова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета / под ред. А.Ф. Аменда, Л.В. Трубайчук, Н.Н. Тулькибаевой. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2004. – № 22. – С. 54–57.
164. Попова Г.Н. Общие вопросы организации методической работы в учреждении дополнительного образования детей / Г.Н. Попова // Дополнительное образование. – 1999. – № 3–4. – С. 86–92.
165. Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования / под ред. Н.Ф. Родионовой. – СПб.: СПб. Дворец творчества юнных, 1995. – 162 с.
166. Присяжная А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А.Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 71–78.
167. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

168. Равен Д. Компетентность в современном обществе / Д. Равен. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
169. Развивающее образование. Том I. Диалог с В.В. Давыдовым. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 254 с.
170. Развивающее образование. Том II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 292 с.
171. Развитие дополнительно образования детей: взгляд на проблемы и перспективы // Проблемы развития дополнительного образования : материалы городской науч.-практ. конф. – СПб.: Центр развития доп. образования, 1997. – 243 с.
172. Рахманин В. Образование как фактор гуманистической безопасности и социального развития / В. Рахманин // Alma mater. – 1997. – № 3. – С. 15–19.
173. Реан А.А. Социальная педагогическая психология: учебник для вузов / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 416 с.
174. Редхед З. Школа SUMMERHILL как пространство саморазвития / З. Редхед, М. Ньюман // Школьные технологии. – 2001. – № 2. – С. 58–66.
175. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество: проблемы индивидуализации и ее социально-философский смысл / И.И. Резвицкий. – М. : Политиздат, 1984. – 141с.
176. Ричардсон Г. Образование для свободы / Г. Ричардсон, пер. с англ. И. Иванова, П. Петрова. – М. : Росс. гос. гуманит. ун-т, 1997. – 211 с.
177. Рожков М.И. Теоретические основы воспитательного процесса: учеб. пособие / М.И. Рожков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. – 117 с.
178. Розин В.М. Опыт методологического осмысления категории «субъект» / В.М. Розин // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты: сб.ст. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 30–36.

179. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
180. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 423 с.
181. Рузавин Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
182. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании: Коменский Я., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.: Педагогическое наследие / Ж.-Ж. Руссо. – М., 1987.
183. Савин Е.Ю. Компетентность как эффект организации индивидуального ментального опыта / Е.Ю. Савин // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: материалы научной конференции, посвященной В.Н. Дружинину. – М.: ИП РАН, 2005. – С. 62–67.
184. Садовский В.Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
185. Сапоровская М.В. Детско-родительские отношения и совладающее поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников : автореферат дисс... канд. псих. наук / М.В. Сапоровская. – Кострома, 2002. – 23 с.
186. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
187. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
188. Семенова М.Л. Педагогическая компетентность в системе развивающего образования / М.Л. Семенова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета / под ред. А.Ф. Аменда, Л.В. Трубайчук, Н.Н. Тулькибаевой. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – № 22. – С.57–60.
189. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование:

- Поиск новой парадигмы: монография / В.В. Сериков. – М., 1998. – 265 с.
190. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем: монография / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
191. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
192. Сериков Г.Н. Целостность базового и дополнительного образования / Г.Н. Сериков // Научное обеспечение системы повышения квалификации: межвузовский сборник научных трудов / под ред. Д.Ф. Ильясова. – Вып. 4. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. – 290 с. – С. 3–10.
193. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения: монография / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
194. Сериков Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация: монография / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во «Факел», 1998. – 664 с.
195. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая поддержка школьника в процессе его образования как основа личностно ориентированного образования / Н.Ю. Синягина // Воспитать человека: сборник норм.-правов. материалов по проблемам воспитания / под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М.: Вентана-Графф, 2002. – С. 147–150.
196. Скирбекк Г. История философии: учеб. пособие для вузов / Скирбекк Г. Гилье Н. – М.: Владос, 2002. – 799 с.
197. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии: психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Исаев Е.И. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 383 с.
198. Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в учении В.В. Давыдова о развивающем образовании / В.И. Слободчиков // Развивающее образование. Диалог с В.В. Давыдовым. – Том I. – М.: АПК и ПРО, 2002. – С. 196–206.

199. Слободчиков В.И. Инновационное образование / В.И. Слободчиков // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 4–11.
200. Словарь иностранных слов. – 18 изд. стереотипное. – М.: Русский язык, 1989. – 624 с.
201. Словарь философских терминов / науч. ред. В.Г. Кузнецов. – М.: ИНФРА – М, 2005. – 731 с.
202. Смирнов И.П. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: ИД «Сократ», 2005. – 184 с.
203. Смирнов И.П. Человек, образование, профессия, личность: монография / И.П. Смирнов. – М.: УМИЦ «Граф-Пресс», 2002. – 420 с.
204. Соколова Н.А. Педагогика дополнительного образования: учеб. пособие для студ. вузов / Н.А. Соколова, Н.И. Фуникова. – Челябинск: ИНО УрО РАО, 2004. – 276 с.
205. Соколова Н.А. О сущности понятия «социально-педагогическая поддержка личности ребенка» в дополнительном образовании детей / Н.А. Соколова // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ / под ред. А.Ф. Аменда. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – №26. – С. 314–323.
206. Соколова Н.А. Методическое сопровождение социально-педагогической поддержки развития личности ребенка в условиях учреждения дополнительного образования детей / Н.А. Соколова. – Челябинск: ИНО УрО РАО, 2005. – 122 с.
207. Социально-педагогическая поддержка личности ребенка в условиях учреждения дополнительного образования детей / под ред. Р.А. Литвак. – Челябинск: ДПиШ им. Н.К. Крупской, 2001. – 102 с.
208. Социально-педагогическая поддержка дошкольников в условиях учреждения дополнительного образования детей / под общ. ред. В.Н. Кеспилова. – Челябинск, 2002. – 87 с.

209. Социально-педагогическая и образовательная деятельность детских внешкольных учреждений / под ред. Г.Н. Поповой. – Челябинск: ГУ по делам образования, 1995. – 78 с.
210. Сулима И.И. Философская герменевтика и образование / И.И. Сулима // Педагогика. – 1999. – № 1. – С.36–43.
211. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.
212. Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 208 с.
213. Толстой Л.Н. О воспитании: полн. собр. соч. / Л.Н. Толстой. – Т.38. – М., 1936. – С. 62–69
214. Торхова А.В. Индивидуальный стиль деятельности учителя / А.В. Торхова // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 59–66.
215. Трубайчук Л.В. Профессиональное становление педагога: компетентностный подход / Л.В. Трубайчук // Личностно развивающее профессиональное образование: материалы V Междунар. науч.-практ. конф.: в 4-х ч. Ч.1. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – С.51–56
216. Тубельский А.Н. Для чего и как мы учим: школа как система условий для развития индивидуальности ребенка и способности к самоопределению / А.Н. Тубельский // Школьные технологии. – 2001. – № 6. – С. 27–39.
217. Уварина Н.В. К проблеме самоопределения и самовыражения личности / Н.В. Уварина // Психолого-педагогические исследования в системе образования: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Д.Ф. Ильясов: в 4-х ч. Ч. 4. – Москва-Челябинск: Изд-во «Образование». – С.144–148.
218. Улыбина Е.В. Категория врожденного и место субъекта в имплицитной теории личности / Е.В. Улыбина // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 288 с. – С.118–133.

219. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М.: Педагогика, 1990.
220. Ушинский К.Д. Нравственное влияние как основная задача воспитания: избр. пед. соч. / К.Д. Ушинский. – Т. 1. Вопросы воспитания. – М.: Учпедгиз, 1953.
221. Федеральная программа развития образования. Организационная основа государственной политики Российской Федерации в области образования. – М, 1999. – 68 с.
222. Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы образования и самообразования современного человека / Д.И. Фельдштейн // Приоритетные направления развития педагогических и психологических исследований: сб. ст. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – Т.1 – 565 с.
223. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования / Л.О. Филатова // Дополнительное образование. – 2005. – № 7. – С. 9–11.
224. Философская энциклопедия / ред. Ф.В. Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – 584 с.
225. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. – М.: ИНТОР, 1994. – 128 с.
226. Фомина А.Б. Актуальные проблемы учреждений дополнительного образования / А.Б. Фомина // Классный руководитель. – 2002. – № 6. – С. 132–139.
227. Фомина А.Б. Основы управления учреждением дополнительного образования детей / А.Б. Фомина. – М.: МО РФ, 1996. – 56 с.
228. Фомина А.Б., Педагогика свободного времени: учеб.-метод. пособие / А.Б. Фомина, Н.К. Жданова, Л.Д. Полосина, В.В. Тарасов. – М.: МГДД (Ю), 2002. – 96 с.
229. Фуникова Н.И. Комплексный подход как фактор организации

- дополнительного образования детей: автореф. дис... канд. пед. наук / Н.И. Фуникова. – Челябинск, 1998. – 24 с.
230. Фуникова Н.И. Региональные особенности дополнительного образования детей / Н.И. Фуникова // Внешкольник. – 1998. – № 1. – С. 24–28.
231. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Мн.: Харвест, 2004. – 384 с.
232. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: избр. ст. позд. периода творчества / М. Хайдеггер. – М.: Высшая школа, 1991. – 190 с.
233. Хайкин В.Л. Субъект и субъектность в определении активности / В.Л. Хайкин // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты: сб.ст. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. С. 91–102.
234. Хайкин В.Л. Ценностный компонент в характеристике активности субъекта / В.Л. Хайкин // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты: сб.ст. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 133-140.
235. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования: учеб. пособ. / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во ТГУ, М.: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.
236. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. – 58–64.
237. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 607 с.
238. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1997. – 276 с.

239. Чикурова М.В. Контролировать сформированность информационной компетенции / М.В. Чикурова // Школьные технологии. – 2004. – № 1. – С. 120–127.
240. Чистякова С.Н. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников: книга для учителя и социального педагога / С.Н. Чистякова, П.С. Лернер, Н.Ф. Родичев, Е.В. Титов. – М.: Новая школа, 2004. – 112 с.
241. Чуприкова Н.И. Развитие человека как субъекта деятельности и познания с точки зрения системно-структурного подхода / Н.И. Чуприкова // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты: сб.ст. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 70–77.
242. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
243. Шамова Т.И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление / Т.И. Шамова, Г.Н. Шибанова. – М.: ЦГЛ, 2005. – 200 с.
244. Шендрик И.Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования / И.Г. Шендрик // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 36–42.
245. Шеффер О.Р. Формирование социальных компетенций у школьников – одна из основных задач современного учителя / О. Р. Шеффер // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 3 / под ред. Д.Ф. Ильясова. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. – С. 73–84.
246. Шипунов С.Г. Свободная школа и школа саморазвития // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С.63–72.
247. Штофф В.А. Современные проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – Л.: Знание, 1975. – 40 с.

248. Щацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы: избр. пед. соч. / С.Т. Щацкий. – М. : Просвещение, 1980. – С. 40–54.
249. Щедровицкий П.Г. Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 46–51.
250. Щеглова С.Н. Социология детства: учеб. пособие / С.Н. Щеглова. – М.: Институт молодежи, 1996.
251. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь , 1996. – 96 с.
252. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 24–28.
253. Яковлева Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТ и СО, 2002. – 194 с.
254. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 639 с.
255. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
256. Ясперс К. Всемирная история философии: введение / К. Ясперс, пер. К.В. Лощевская – СПб.: Наука, 2000. – 272 с.
257. Ярулов А.А. Формирование культуры социальной компетентности школьников / А.А. Ярулов // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 97–123.
258. Diltey W. Padagogik-Geschichte und Grundlinien des Systems // Diltey W Ges Schriften. – Bd. 9, 2 Aufl . – Stuttgart \ Gottingen, 1999. – S. 39–48.
259. Die holishische Schule Expose zur Grundung einer Ersatzsche in Tragerschaft und oder zur Durchfuhrung eines wissenschaftlich begleiteten Schulversuchs / H. Roder, Ch. Roder, H. Brunger. – Weierbusch, 1990.

260. Erikson E. Learning by new Identity: The 1973 Jefferson Lectures in the Humanities. – N.-Y., 1974.
261. Rogers C. A Psychologist Looks at Nuclear War // J. of Humanistik Psychology. – 1982. – Vol. 22 (4).

Научное издание

Соколова Надежда Анатольевна

**Теоретико-методологические основы  
социально-педагогической поддержки ребенка  
в дополнительном образовании**

Монография

Редактор Е.М. Сапегина

Издательство Московского государственного  
областного университета

107005, Москва, ул. Радио, 10а

ISBN 8-7017-0940-х

Подписано в печать 19.06.2006. Формат 60 x 84/16.

Объем: 14,4 уч.-изд. л. Тираж: 500 экз. Заказ № .

---

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ  
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69