

Н.А. СОКОЛОВА, Ю.Н. ГУБИН

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
ПОДРОСТКОВ В ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ СРЕДЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Челябинск
2014

УДК 373.04
ББК 74.200.5
С 59

Соколова Н.А. Формирование социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования [Текст]: монография / Н.А. Соколова, Ю.Н. Губин. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 179 с.

ISBN

В монографии анализируется сущность и содержание процесса формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования. Рассматриваются методологические подходы, принципы, с позиции которых строится модель формирования социальной активности подростков, а также методико-технологические аспекты данного педагогического феномена.

Книга предназначена для научных работников, аспирантов и практических работников системы дополнительного образования детей.

Рецензенты:

Р.С. Димухаметов, д-р пед. наук, профессор

Р.А. Литвак, д-р пед. наук, профессор

ISBN

© Соколова Н.А., Губин Ю.Н., 2014

© Издательство Челябинского
государственного педагогического
университета, 2014

Оглавление

Введение.....	5
Глава I. Социальная активность подростков и ее формирование в условиях дополнительного образования: основные понятия и их характеристика.....	8
I.1. Формирование социальной активности подростков как научная проблема.....	8
I.2. Социальная активность подростков: понятие, общая характеристика....	14
I.3. Дополнительное образование детей как средство формирования социальной активности подростков.....	26
I.4. Полисубъектная среда дополнительного образования.....	36
Выводы по I главе.....	47
Глава II. Теоретико-методологические основания формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования.....	49
II.1. Методологические подходы к формированию социальной активности подростков.....	49
II.2. Принципы формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования.....	67
II.3. Модель формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования.....	73
Выводы по II главе.....	90
Глава III. Методико-технологические основы формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования.....	91
III.1. Современные социальные технологии организации социально-значимой деятельности подростков.....	91

III.2. Методика формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования.....	104
III.3. Подготовка педагогов дополнительного образования к формированию социальной активности подростков.....	120
III.4. Психолого-педагогическая диагностика уровня сформированности социальной активности подростков.....	129
Выводы по III главе.....	138
Заключение	140
Библиографический список.....	144
Приложение 1. Методика диагностики мотивации успеха Т. Элерса.....	156
Приложение 2. Методика диагностики мотивации избегания неудач Т. Элерса.....	159
Приложение 3. Экспресс-диагностика организаторских способностей....	162
Приложение 4. Тест-опросник «КОС».....	164
Приложение 5. Анкета по итогам тренинга.....	170
Приложение 6. Карта индивидуальных достижений воспитанника.....	172
Приложение 7. Тренинг эмоционального восприятия.....	173
Приложения 8. Упражнение «Проявление гнева».....	173
Приложение 9. Методика «Как управлять своими эмоциями».....	174
Приложение 10. Упражнение «Я вас слушаю».....	175
Приложение 11. Упражнение «Умение слушать».....	175
Приложение 12. Упражнение «Три беседы».....	176
Приложение 13. Упражнение «Дар убеждения».....	177
Приложение 14. Упражнение «Одноминутная речь».....	178

Введение

Одной из наиболее значимых проблем современного общества и образования является поддержка в становлении «участвующей» или социально активной личности. Социально-экономические и общественно-политические процессы, происходящие в настоящее время в России и мире, ориентированы на демократизацию общества, которая немыслима без свободы выбора и участия личности в жизни общества. Новое общество, формирующееся сейчас, это общество активно участвующих в его жизни людей. Однако участию в жизни общества ребенка необходимо учить, развивая его социальный потенциал.

Многочисленные исследования (В.Г. Асеев, А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов и др.) показывают, что с ростом уровня образованности и расширением кругозора людей усиливается многократно их стремление к активному участию в процессах, происходящих в социальной среде, к реализации своего творческого потенциала, его развитию. Повышение общего уровня жизни, развитие социальных гарантий в сфере образования и других социальных сферах создает предпосылки к росту социальной активности личности, позволяет человеку пробовать свои силы в различных сферах жизнедеятельности.

Лучшей площадкой для этого является неформальное (термин, принятый в Европе) или дополнительное образование. Теоретические основы дополнительного образования разрабатывались В.А. Горским, Е.В. Евладовой, А.В. Золотаревой, Н.А. Соколовой, А.И. Щетинской и др. Дополнительное образование дает возможность реализации вариативного образования, предполагающего свободный выбор содержания, путей, форм обучения и развития через индивидуализацию и дифференциацию образования; включает детей в интересующие их творческие виды деятельности, в ходе которых происходит формирование нравственных,

духовных, культурных, социальных ориентиров, реализует огромный воспитательный потенциал.

Велики социально-педагогические возможности дополнительного образования, так как оно создает социальную среду воспитания личности, формирования социальных норм, правил поведения, усвоения социальных ролей. Этому способствует доступность и открытость учреждений дополнительного образования для разных категорий детей – с разным уровнем интеллектуального развития, из разных слоев общества, с ограниченными возможностями здоровья, с отклонениями в поведении.

Среда дополнительного образования характеризуется рядом особенностей, одной из которых является ее полисубъектность, подразумевающая возникновение специфического взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях, которые во многом определяют эффективность и способствуют развитию всех участников образовательного процесса. Полисубъектность воспитательной среды дополнительного образования основана на совокупности субъектов образовательного процесса, каждый из которых относительно своей специфики иницирует, проектирует, организует и осуществляет воспитательную деятельность. В рамках дополнительного образования полисубъектом выступает триада «педагог-ребенок-родитель», в результате взаимодействия которых складываются многоуровневые субъект-субъектные отношения.

Несмотря на имеющиеся исследования проблем формирования социальной активности в системе дополнительного образования, в рамках которых раскрываются методы развития качеств личности подростков, способствующих проявлению их социальной активности и инициативы, без должного внимания, к сожалению, остаются вопросы, раскрывающие приемы, технологии и координацию деятельности субъектов образовательного процесса в дополнительном образовании. Все это позволяет нам обозначить ряд значительных противоречий:

– на социально-педагогическом уровне – между возросшими требованиями российского общества и государства к воспитанию личности, способной проявлять социальную активность на основе полученных знаний и приобретенного социального опыта, способствующей преобразованию окружающей действительности и недостаточно эффективной организацией данного стратегического направления в дополнительном образовании;

– на научно-теоретическом уровне – между необходимостью научного обоснования процесса формирования социальной активности подростков и недостаточной разработанностью данной проблемы в теории и практике организации образовательного процесса в полисубъектной среде дополнительного образования;

– на научно-методическом уровне – между потребностью в развитии социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования и недостаточностью соответствующего научно-методического обеспечения данного процесса.

В настоящей монографии уточнено понятие и структура социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования; определены методологические подходы (системный, деятельностный, личностно-развивающий, средовый) и принципы, в рамках которых осуществляется формирование социальной активности подростков; разработана модель формирования социальной активности подростков, соответствующая специфике и учитывающая особенности полисубъектной среды дополнительного образования; предложена методика формирования социальной активности подростков; разработан критериально-диагностический аппарат исследования, который может применяться при оценке результатов формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования;

Глава I

Социальная активность подростков и ее формирование в условиях дополнительного образования: основные понятия и их характеристика

I.1. Формирование социальной активности подростков как научная проблема

По данным государственных докладов о положении детей и молодежи социальные процессы в современной России характеризуются снижением общественной активности соотечественников, падением престижа позитивной, конструктивной общественно полезной деятельности, а проявление активной личностной позиции нередко принимает порицаемые, а порой – и противозаконные формы. Такая ситуация обуславливает необходимость поиска новых эффективных форм и механизмов стимулирования позитивной социальной активности личности. Однако для того, чтобы стимулировать активность подрастающего поколения, необходимо прежде всего определить сущность социальной активности и рассмотреть предпосылки для развития данного качества личности в условиях дополнительного образования.

Становление проблемы социальной активности личности как одной из проблем исследования в науке вообще, и в социальной педагогике в частности, связано с наличием или отсутствием социального заказа на формирование личности социально активного типа, с осознанием значимости данной проблемы и наличием практического опыта по ее решению в условиях реальной педагогической практики. Весь период исследования проблемы социально-культурной активности личности можно условно разделить на четыре этапа.

Первый этап – *до середины XIX века* – характеризуется тем, что социальный заказ на формирование социально активной личности практически отсутствовал. Несмотря на то, что начиная с древних

философских концепций понятию «активность» уделялось определенное место, его изучение не являлось системным и целенаправленным. В это время акцент при изучении вопроса ставился на роли активности в целом и социально-культурной активности в частности как качества человека в его индивидуальном развитии.

Концепция взаимодействия человека и общества, заложенная в Древней Индии, считала социально-культурную активность недопустимой. В древнем Китае под влиянием конфуцианства социально-культурная активность рассматривалась в непосредственной зависимости от ролевых установок и ценностных приоритетов индивида. Это означало, что «ее могли проявлять представители "высших" сословий, в задачу которых входило "повелевать и заботиться" о "младших" [48, с. 24].

В период расцвета философской мысли Древней Греции были сформулированы первые развернутые представления о политике и гражданской активности, что положило начало теоретическому исследованию данной проблемы. В римской философии, особенно в учении Марка Аврелия Антония, акцент на необходимости практической деятельности, обусловленной общественной сущностью человека достиг наивысшего развития. Вера в неограниченные возможности человека, совмещенные с осознанием невозможности существования его вне общества, обусловили усиливающуюся со временем ориентацию на социальную активность личности.

Целенаправленному формированию активности личности в педагогической практике данного периода уделяется весьма незначительное внимание. Данный вопрос не рассматривается в качестве педагогической проблемы, поскольку социальная активность рассматривается как характеристика личности зрелого индивидуума [48, с. 28].

Таким образом, в большинстве исследований данного этапа развития представлений об изучаемом вопросе, социальная активность понималась как

соответствующее исполнение собственной социальной роли и активное сотрудничество с социумом.

Второй этап – *середина XIX – начало XX века* – характеризуется появлением идей гуманистов, которые признавали стремление личности к максимальному самовыражению посредством проявления собственной активности, в том числе и социальной. В этот период начинает формироваться социальный заказ на личность, способную конструктивно влиять на окружающий мир. Однако следует отметить, что формирование такого заказа происходит достаточно медленно, а социальная активность рассматривается многими философами исключительно как проявление свободы и творчества человека (концепции Гегеля, Канта). С этой точки зрения реальной сферой проявления социальной активности личности становится построение на земле «царства разума», в котором люди будут совершенными во всех отношениях, восторжествует гармония интересов свободного индивида и справедливого общества, гуманизм станет высшей нормой, определяющей содержание всей социокультурной жизни.

Концепция диалектического материализма оказала существенное влияние на становления понятия «социальной активности», поскольку оно рассматривается здесь как проявление сущностных сил человека и предпосылка общественно-исторического процесса. Иначе говоря, социальная активность является проявлением высшей формы материи – социальной – и появляется сразу с возникновением общества и определенного типа культуры в нем. Эта концепция связала объем, качество и направленность социальной активности каждого человека с господствующими отношениями в обществе в конкретный исторический период.

В педагогической практике к началу XX века складывается система дополнительного образования детей, что выражается в создании внешкольных учреждений, в основу деятельности которых был положен принцип свободного выбора ребенком форм и содержания образования. В

это же время начинает разрабатываться методика дополнительного образования (В.П. Вахтерев, Е.Н. Медынский, С.И. Гессен и др.). Дополнительное образование начинает рассматриваться как условие и способ самоопределения личности, а также как способ реализации внутриличностной активности ребенка в пространстве социального окружения.

Третий этап – *с середины до конца XX века* – характеризуется четко сформированным государственным заказом на формирование личности, обладающей способностью и готовностью к преобразованию окружающей действительности. В это время ведутся многие теоретические исследования проблемы социальной активности, которая рассматривается как интегральное понятие, проявляющееся и как побудитель к деятельности, и как устойчивое свойство личности. Анализируя процесс воспитания в образовательных учреждениях в советский период, А.В. Иващенко и В.В. Лебединский особое внимание уделяли стимулированию потребности в самовоспитании и самоопределении в качестве основных механизмов формирования социально активной личности.

В данный период появляются практические методики развития качеств социально активной личности. В институтах АПН СССР исследовались различные аспекты проблемы социально-культурной активности школьников. Среди них такие, как определение содержания воспитательной работы со школьниками (И.С. Марьенко), выявление возможностей школьного комсомола в воспитании социальной активности подростков (Б.З. Вульф, М.М. Яценко). В 70-х годах были разработаны рекомендации «Примерное содержание воспитания школьников». Этот документ был одобрен Министерством просвещения СССР и рекомендован к внедрению в образовательных учреждениях страны. В отличие от предыдущих программ, определявших содержание воспитания, в данном документе впервые был предусмотрен вариативный подход, были приведены примерные виды деятельности, формы организации воспитательного процесса. При этом

основным условием выступало постепенное усложнение видов деятельности, направленное на содействие формированию и развитию личности ученика.

Основной задачей развития активности является формирование у подростков потребности быть полезными обществу, включение их в творческую самостоятельную деятельность в социокультурной среде. Центральным инструментом достижения этой цели было формирование социально-культурной позиции и мировоззрения подрастающего поколения через широкие контакты со средой ближайшего окружения.

Четвертый этап – *конец XX века – настоящее время*. Социальный заказ на формирование активной личности сформулирован достаточно четко, находит свое отражение также и в документах государственного уровня. В 80–90 годы двадцатого столетия под влиянием перемен, происходящих в нашей стране, формируется проблематика, связанная с гуманистическим подходом к развитию человека как субъекта социокультурной деятельности. Этот подход предполагает признание изначально конструктивной природы человека, свободно осуществляющего свой выбор, выдвигает на первый план самодетерминацию личности, что приводит к рождению новых форм проявления социально-культурной активности. Формирование личности в трансформирующейся окружающей действительности предполагает самостоятельный поиск пространства для приложения своих сил и деятельность в рамках быстро меняющихся структур общественной жизни.

В целом ряде работ этого периода раскрывается субъектно-деятельностный подход к изучению проблемы личностной активности. Акцентируется внимание на индивидуальном и творческом аспектах социальной активности личности. Так А.Г. Асмолов рассматривает процесс превращения личности в субъекта общественного развития [6; 7]. С этих позиций в основе развития социальной активности личности заложена способность человека к непрерывному изменению, росту, самораскрытию, самореализации и самосовершенствованию. С педагогической точки зрения развитие социальной активности ребенка будет заключаться не столько в

передаче информации и формировании знаний, сколько в раскрытии способностей личности, обогащении личного опыта общественно полезной деятельности, обретении ценностей и смыслов в контексте культуры.

В практической сфере предпринимаются попытки обобщить разнообразный опыт воспитания социальной активности, сформулировать основные принципы воспитательной деятельности, ориентированной на достижение эффективного результата. Появляются технологические разработки, активно внедряется в практику дополнительного образования образовательных учреждений технология социального проектирования, позволяющая в современных условиях развивать у подрастающего поколения навыки активного самопроявления и преобразования окружающего мира.

В ходе ретроспективного анализа проблемы формирования социальной активности личности можно выделить ряд предпосылок для дальнейшего изучения этого вопроса на современном этапе: имеет место четкий социальный заказ на формирование личности социально активного типа, способной эффективно взаимодействовать с социальной средой, конструктивно преобразуя ее; в теоретическом плане уделяется значительное внимание изучению различных аспектов проявления социальной активности подрастающего поколения; в педагогической практике накоплен определенный практический опыт в формировании социальной активности подростков посредством включения их в разнообразные формы и виды деятельности в условиях дополнительного образования.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что исследование проблемы социальной активности личности в своем становлении и развитии прошло долгий и сложный путь. Истоки можно обнаружить в первых философских воззрениях мыслителей Древнего Востока, определявших место и роль человека в развитии общества, в концепциях античных мудрецов, под воздействием которых происходило становление философской мысли Древней Греции и Древнего Рима. Несмотря на то, что современное

общество и Древний мир разделяют тысячелетия, нетрудно обнаружить немало общих, «вечных», не подвластных времени аспектов в рассмотрении взаимоотношений общества и человека: это роль и место личности в обществе; воздействие государства, стимулирующего или, наоборот, сдерживающего и подавляющего активность личности; выбор оптимальных средств и методов ее проявления. Исследование становления и развития проблемы социальной активности личности в мировой философской традиции убеждает в том, что теории и концепции мыслителей разных времен и народов имеют непреходящее значение и сегодня, в третьем тысячелетии, представляют несомненную научную и нравственную ценность.

I.2. Социальная активность подростков: понятие, общая характеристика

Рассматривая сущность социальной активности как интегральной характеристики личности, следует отметить, что её содержание имеет относительный характер и вытекает из природы предметов и процессов, в которых она себя проявляет. Окружающий нас мир, представленный в виде природы и социальной среды, бесконечно многообразен, а, следовательно, могут быть бесконечно разнообразными и формы активности. Активность, присущую неживой и живой природе, являющуюся свойством всей материи, можно условно разделить на несколько типов: неорганическая (физическая и химическая) активность, органическая и социальная.

В качестве социологической категории социальная активность определяется как совокупность форм культурной человеческой деятельности, сознательно ориентированной на решение задач, стоящих перед обществом или социальной группой в определенный исторический период.

В исследованиях социальных философов проблема социальной активности находит достаточно широкое отражение. Прежде всего данное

явление рассматривается как «специфический вид активности, которая выступает как способность различных социальных субъектов к созидательному, целенаправленному взаимодействию с культурной средой, в процессе которого происходит преобразование среды и субъекта» [21, с. 124–125]. В этом случае с позиции системного подхода социальная активность может быть понята как высший уровень активности – активность социального субъекта – и определена как «механизм развития последнего» [Там же, с. 128].

Исследователи-психологи также обращают внимание на проблему социальной активности, которая рассматривается ими как качество личности. Этот феномен имеет сложную структуру, включающую потребности, мотивы, интересы, установки и т.д. Мотивы проявления социальной активности обусловлены стремлением человека удовлетворить свои потребности и интересы во взаимодействии с обществом. В отличие от мотивов стимулы выступают в роли внешних побудителей к деятельности. В отношении к социальной активности стимулами могут быть многочисленные факторы экономического, политического и иного характера, действующие в структуре среды личности.

Мотивационный механизм социальной активности включает в себя взаимодействие потребностей, ценностных ориентации и интересов, конечным результатом которых является их преобразование в цель деятельности личности, в цель самопроявления. Это определяется в том, что реализация неких потребностей, установок, интересов личности возможна через проявление активности, так как если потребности отсутствуют, то и отсутствует необходимость в проявлении активности. Также реализация социальной активности позволяет через механизм удовлетворения потребностей одного порядка стимулировать потребности более высокого уровня. В этом случае движущей силой высшего порядка, побудительной причиной социальной активности личности можно считать внутреннюю необходимость целенаправленного участия в социальной жизни.

Рядом авторов социальная активность рассматривалась и продолжает рассматриваться в настоящее время с позиции деятельностного подхода в качестве состояния деятельности, как мера деятельности и как понятие, тождественное деятельности субъекта в рамках социальной среды. Это обусловлено тем, что применительно к человеку категория «активность» тесно связана с категорией «деятельность». К настоящему времени в науке накоплен обширный материал, характеризующий социальную активность как свойство и состояние деятельности (М.А. Нугаев), как меру участия личности в социальном творчестве (Е.А. Ануфриев), как готовность к действию (Д.Ц. Беновски), как деятельность свободную, осознанную, напряженную (Р.Е. Богданова, В.А. Долгополов, Н.Ф. Третьяков), как объективацию соответствующей черты личности (В.Г. Мордкович), как внутренне необходимую для социального субъекта позитивную деятельность (В.Х. Беленький); как проявление сущностных свойств личности в общественной жизни (Н.С. Мансуров); как деятельность, вызывающую те или иные сдвиги в материальных и духовных условиях жизни общества и общественных отношениях (К.И. Микульский).

Аксиологический подход к развитию человека, раскрывающий роль ценностей в мотивационной системе личности, развивается в работах отечественных психологов, таких как М. Каган, И.С. Кон, Д.Н. Узнадзе и др. Ценности выступают в роли мотивационных механизмов, задающих стиль поведения человека, и являются воплощением свободы и способности к творчеству, а, следовательно, к проявлению активности, что можно рассматривать как значимое подтверждение наличия ценностных оснований социальной активности.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что с позиции психологических исследований социальная активность является внутренним качеством личности, имеющим сложную структуру, регулируемое ценностно-мотивационными механизмами и проявляющуюся в деятельности,

направленной на достижение удовлетворения собственных потребностей и интересов.

Понятие «социальная активность» встречается в различных работах по педагогике у таких исследователей, как В.А. Сластенин, А.В. Мудрик, Г.А. Федотова, Д.И. Фельдштейн и других, но не как ключевые понятие, а как вспомогательные термины, использующиеся на этапе интерпретации и объясняющие те или иные выявленные закономерности. Это свидетельствует о том, что, несмотря на существующий интерес к данной проблеме и актуальность ее исследования на современном этапе развития общества, понятие социальной активности как педагогической категории не может быть определено однозначно. Оно рассматривается в педагогической теории, с одной стороны – как интегральная характеристика личности, с другой стороны, как характеристика деятельности субъекта [3; 20; 37].

Рассмотрение социальной активности как интегральной характеристики личности позволяет определять данное понятие через качества личности и уровень развития ее общих и специальных способностей, а также знания, умения и навыки. Важными аспектами являются, в данном случае, готовность к самостоятельному выбору, ориентированному на ценностные отношения, способность действовать в социальной среде на основе постоянного творческого поиска, умение выходить из ситуации выбора без стресса.

Как характеристика деятельности социальная активность предполагает направленность на преобразование окружающей социальной среды в интересах гармонизации социального поля человека, учитывающего историко-культурный опыт и современное общественно-экономическое состояние.

Однако на современном этапе развития педагогической теории и практики все же отсутствует однозначное определение социальной активности. Акцентируется внимание на разных аспектах данного явления. Многие исследователи склоняются к рассмотрению социальной активности в

более широком аспекте. В данном случае это понятие выступает как способ существования личности как субъекта социокультурного развития общества, основанный на ее сознательном или бессознательном стремлении к изменению социальных условий и формированию собственных качеств (способностей, установок, ценностных ориентаций). Предпосылкой сознательной социальной активности выступает осознанный выбор личностью возможностей своего участия в общественной жизни. Каждая личность вначале определяет характер своего участия в общественной жизни, меру (степень) интенсивности своей деятельности, а уже затем занимает ту или иную социальную позицию [12; 20].

Учитывая специфику нашего исследования, проявляющуюся в исследовании проблемы формирования социальной активности в подростковом возрасте, считаем необходимым конкретизировать и уточнить данное определение. Принимая во внимание взгляды психологов, рассматривающих социальную активность как личностный конструкт; педагогов, акцентирующих внимание на возможности педагогического воздействия, направленного на формирование социальной активности; социологов, исследующих вопрос с позиции взаимодействия индивида и социума, мы определяем *социальную активность подростков как интегральное качество личности, обеспечивающее осознанное деятельное отношение к миру, направленное на позитивное преобразование социальной действительности посредством удовлетворения личностных и социально-значимых потребностей в субъект-субъектном взаимодействии подростков между собой и со взрослыми.*

В рамках нашего исследования кроме понятия «социальная активность подростков» нам важно определить понятие «формирование социальной активности подростков». С этой целью обратимся к определениям термина «формирование», уже имеющим место в педагогической науке.

Так, И.Ф. Харламов определяет формирование как результат развития личности, ее становление, преобразование свойств; Ю.К. Бабанский делает

акцент в данном понятии на среде и определяет его как процесс и результат развития под влиянием среды и воспитания; Т.А. Ильина определяет формирование как особую форму развития человека в процессе его жизнедеятельности и под воздействием специальных воспитательных воздействий, чем отмечает важность процесса целенаправленного воздействия на личность воспитанника [Цит. по 82].

Для нашего исследования, на основе выше перечисленных определений, мы принимаем за основу определение *формирования социальной активности подростков* с позиции процесса и результата развития социальной активности подростков как интегрального качества личности под влиянием целенаправленного педагогического воздействия и совокупности факторов среды, в которой происходит их жизнедеятельность.

Важным аспектом в изучении феномена социальной активности на современном этапе являются попытки классифицировать это явление. Если сделать акцент на классификации социальной активности с точки зрения уровней ее сформированности, то можно выделить следующие уровни.

1. Творческий – сформированность способности к самостоятельности мышления при самоорганизации социальной деятельности.
2. Репродуктивно-творческий – преобладание нетворческого момента в деятельности в социокультурном пространстве, творчество выступает в качестве личной инициативы.
3. Репродуктивный – воспроизведение в социальной деятельности установившихся операций.
4. Пассивный – отсутствие потребности в проявлении активности в социокультурном пространстве [104].

Значимость проблемы формирования социальной активности в подростковом возрасте определяет необходимость выявления особенностей формирования личности в этот возрастной период. Данный вопрос в различное время разрабатывался такими исследователями, как Л.И. Божович

[17], Л.С. Выготским [23], И.С. Коном [57], Д.И. Фельдштейном [107] и другими.

Подростковый возраст – период онтогенеза, который сопровождается разноплановыми процессами психологического и социального развития человека [17; 57; 59]. Этот особый статус возраста связан с изменением социальной ситуации развития подростков – их стремлением приобщиться к миру взрослых ориентаций поведения на нормы и ценности этого мира. В связи с этим характерным является чувство «взрослости», а также развитие самосознания и самооценки, многократное повышение интереса к себе как к личности, к своим возможностям и способностям. Большинство психологов и педагогов отмечают особую значимость этого возраста для развития социально-культурной активности личности. Так, Г.А. Цукерман считают этот период моментом, когда растущий человек от развития переходит в режим саморазвития, становится субъектом собственного развития, способным к планированию, проектированию жизненного пути. Именно поэтому подростковый возраст возможно обозначить как сензитивный период для развития социальной активности, навыков и возможностей самореализации и самопроявления подростка в социокультурном пространстве [117].

На основании вышеизложенного при организации педагогического процесса, направленного на развитие социальной активности подростков, необходимо учитывать специфику развития социальной активности подростков, обусловленную возрастом и социальным статусом, а именно: неустойчивость ценностной системы; формирование мировоззрения подростков в условиях усиливающегося влияния индивидуалистических ценностей, когда ориентация на достижение собственных целей не всегда соотносится с целями социума; актуализация потребности в расширении социального пространства, стремление самоутвердиться, занять более самостоятельную позицию, проявить себя в том или ином виде деятельности; потребность в познании себя как личности.

С пониманием сущности социальной активности тесно связана проблема механизма ее проявления, который можно определить как последовательность состояний, процессов, определяющих собою какое-нибудь действие, явление [102]. В педагогике такую последовательность можно именовать *этапами*, раскрывающими сущность механизма.

Мы выделяем следующие этапы формирования социальной активности подростка:

- 1) формирование и развитие социальных потребностей в социальной среде жизнедеятельности подростка;
- 2) осознание личностных смыслов конкретных видов социальной деятельности;
- 3) постановка лично значимых целей в выбранной социальной деятельности;
- 4) выбор лично и социально приемлемых форм и методов выбранной социальной деятельности;
- 5) личностное включение в выбранную социальную деятельность и преобразование социальной действительности;
- б) анализ, личностная рефлексия и самооценка процесса и результата собственной социальной деятельности.

Успешное прохождение этапов формирования социальной активности подростка зависит от влияния на личность различных *факторов*. Отметим, что факторы, влияющие на формирование и проявление социальной активности подростка, являются существенными и чаще всего объективными обстоятельствами, поэтому их изменение трудоемки и долгосрочны.

Анализ литературы показывает, что все факторы социальной активности подростка можно разделить на внешние и внутренние. К внешним факторам успешного формирования социальной активности относятся факторы природные, экологические, биологические, социальные. Внешние факторы могут как стимулировать процесс формирования

социальной активности, например, в благоприятных условиях, он будет протекать гораздо эффективнее, так и тормозить этот процесс [102].

К внутренним факторам можно отнести мировоззрение, систему ценностей и самосознание человека, образующих его внутренний мир, через который идет осознание мира внешнего и понимание человеком своего места в нём, смысла своего существования.

В рамках нашего исследования мы конкретизируем внутренние факторы и относим к ним: наличие позитивной «Я-концепции»; самоуважение; сформированность адекватной самооценки; самоопределение; самоидентификацию; стремление к самопознанию; потребность в самовыражении и самоутверждении; готовность к сотрудничеству с взрослыми и сверстниками; степень открытости собственному опыту переживаний; внутренний локус-контроль; позитивное отношение к будущему; наличие когнитивных и эстетических потребностей.

К важнейшим внешним факторам формирования социальной активности подростков относятся: наличие развивающего социокультурного пространства, в котором могут проявиться способности и потенции человека; общественные потребности (в виде требований общества к индивиду), позитивное отношение со стороны окружающих, доверие; свободу в выборе направлений проявления социальной активности; успех и достижение личности в различных видах деятельности [97].

На наш взгляд, именно внешние факторы создают пространство для успешного формирования социальной активности подростка. Таким образом, педагогическая деятельность должна быть направлена на создание определенных педагогических условий, способствующих ее формированию и проявлению.

Немаловажным для нашего исследования является и вопрос определения критериев сформированности социальной активности, поскольку это дает ответ на вопрос, каким требованиям должна отвечать

личность, которую можно назвать активно проявляющейся в социокультурной среде.

В литературе можно вычлени́ть два принципиально разных подхода. Ряд авторов считают возможным выделить единственный показатель в качестве главного критерия социальной активности. Это либо сознательность, и тем самым ставится знак равенства между активностью и сознательностью; либо результат деятельности; либо факт участия в социальной деятельности; либо «мера субъективности», под которой понимается сознательный характер, отличающий активную деятельность от деятельности навязанной, несвободной. Имеется точка зрения, согласно которой критерий социальной активности может быть лишь комплексный [48; 53].

Мы считаем, что выделение специфических критериев не исключает вычленения общего критерия для различных видов проявления социальной активности и разделяем мнение тех авторов, которые общим критерием считают комплексный. Выделение в качестве критерия активности комплексного критерия представляется вполне правомерным, так как вместе взятые показатели комплексного критерия дают возможность наиболее полно и с качественной, и с количественной стороны охарактеризовать социальную активность, позволяют оценивать активность субъекта любой общности – как коллективного, так и индивидуального. Комплексный критерий, по нашему мнению, может характеризовать сформированность социальной активности по двум аспектам – внутреннему (позиция личности, деятельный характер взаимоотношений личности со средой, направленность мотивации на удовлетворение потребностей в общественно значимой деятельности и социально ценном общении) и внешнему (активное участие и инициирование социальных проектов, участие в конкурсах социальной направленности, активное участие в социально значимой деятельности и т.д.)

К качественно-количественным показателям социальной активности подростков мы относим следующие:

- 1) *Степень свободы осуществляемой деятельности.* Соотношение свободы и необходимости является важнейшей характеристикой социальной активности. Именно мера свободы личности определяет свободу ее деятельности. Возможно и обратное понимание – уровень социальной активности личности свидетельствует об уровне ее свободы. Свобода выступает как способность изменять объективные условия, как социальная активность, проявляющаяся в общественной практике и направленная на преодоление противоречий между потребностями и интересами личности с одной стороны и внешними обстоятельствами и обществом – с другой.
- 2) *Степень сознательности в поиске пространства приложения своих сил и степень возложения на себя социальной ответственности в процессе деятельности.* Личность как субъект социальной деятельности прилагает сознательное усилие к поиску пространства приложения своих сил, к осознанию ориентиров и собственной деятельности в меняющемся мире. Степень социальной активности личности будет зависеть от степени возложения на себя социальной ответственности, от меры включения человека в решение социальных задач.
- 3) *Степень включенности в социальное творчество.* Наличие творческой природы социальной активности, которая рассматривается в системе «человек-общество-культура», позволяет сделать вывод, что чем выше уровень организации человека как личности, тем более его деятельность приобретает преобразующий, творческий, культуросозидающий характер. В этом случае существенным признаком социальной активности, отличающим ее от деятельности неактивной, можно признать творческий характер деятельности.
- 4) *Степень целесообразности осуществляемого вида деятельности.* Социальная активность личности является частью социального взаимодействия, развивается как непрерывный процесс освоения и преобразования социальной действительности, и в основе этого процесса

лежат диалектические противоречия. Необходимым фактором для проявления социальной активности является выбор цели, способа поведения и действия.

- 5) *Степень социальной значимости и общественной полезности деятельности.* Проявление социальной активности тесно связано с коллективным взаимодействием людей и той общественной оценкой, которая в этой связи дается деятельности человека. Эта оценка может стимулировать или снижать меру активности личности.
- 6) *Степень проявления инициативы.* Без проявления инициативы, раскрытия потенциальных способностей личности деятельность не может стать максимально активной, получить наиболее адекватный и желаемый результат. При этом социальная инициатива личности может оцениваться по различным качественно-количественным показателям.
- 7) *Степень проявления направленности на позитивные ценности в мотивации деятельности.* Ведущей мотивационной силой при реализации социальных актов становится позитивная система ценностей, которую индивид первоначально усваивает (через механизм принятия нравственного идеала), а затем и транслирует сформированный нравственно положительный духовный потенциал.

На каждом возрастном этапе активность имеет тенденцию к возрастанию в соответствии с объемом социальных обязанностей и опыта. По мере развития учащихся, их взросления активность как природная способность преобразуется в социальную систему интересов и потребностей. Этот процесс включает в себя осознание учащимися общественных явлений, составляющих предметную сторону отношений; развитие социальных потребностей, имеющих гражданскую направленность, прежде всего потребности в коллективном взаимодействии и соответствующих мотивах, побуждающих к сотрудничеству; участие в практической деятельности, имеющей социально ценную направленность.

Как нам удалось выяснить, в педагогической теории на данном этапе ее развития невозможно выделить однозначное понимание сущности социальной активности. Также имеют место различные точки зрения относительно ее содержания на разных этапах жизнедеятельности человека, относительно механизма формирования данного качества и критериев, позволяющих говорить о сформированности определенного уровня социальной активности личности.

I.3. Дополнительное образование детей как средство формирования социальной активности подростков

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. Осуществляют дополнительное образование учреждения дополнительного образования, которые осуществляют образовательный процесс, т.е. реализуют одну или несколько дополнительных образовательных программ, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие личности, ориентируясь 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.

Цель дополнительного образования детей заключается в создании организационно-педагогических условий для профессионального, социального, личностного самоопределения, самореализации и развития

ребенка. Основная цель дополнительного образования детей конкретизируется следующими 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;
- 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;
- раскрытие и реализация творческого потенциала педагога.

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. Существует несколько определений понятия «дополнительное образование».

Определение дополнительного образования. Дополнительное образование рассматривается 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 считает, 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»; сфера, «направленная 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» [35, с.10].

В.А. Горский определяет дополнительное образование как специальную образовательную деятельность различных систем, 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 [30].

Таким образом, *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.

Дополнительное образование:

- 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, накопленными 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;

– включает детей в интересующие их творческие виды деятельности, в ходе которых происходит формирование нравственных, духовных, культурных, социальных ориентиров, реализует огромный воспитательный потенциал.

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 [111].

Учреждения дополнительного образования могут быть представлены многопрофильными, профилированными и специализированными моделями, но педагогические условия, сложившиеся в них, сходны.

Г.Н. Попова выделяет следующие педагогические условия: «опора на интересы и индивидуальные особенности личности ребенка; стимулирование творчества и самостоятельности детей при доступности и праве выбора разнообразных видов и форм деятельности и общения; самореализация детей

и педагогов, их сотрудничество в познании и преобразовании окружающего мира; формирование социальных общностей детей и взрослых без возрастных границ; учет актуальных потребностей и реальных возможностей как детей, так и педагогов; ориентация не только на их личностное развитие, но и на создание определенного образа жизни; обеспечение широкого спектра социальных контактов детей с учетом динамики их возрастного развития; использование в педагогических целях компонентов социокультурной и природной среды и формирование развивающей микросреды в границах организационного педагогического пространства; динамика субъект-субъектных и субъект-объектных многосторонних отношений в триаде "педагог – ребенок – родитель" и обеспечение социально-педагогического взаимодействия в парадигме сотворчества» [86].

Функции дополнительного образования. Исследователи проблем дополнительного образования с разных позиций подходят к определению функций дополнительного образования. Остановимся на них подробнее.

А.Г. Асмолов выделяет *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. *Учебно-информационная* предполагает не только передачу ребенку знаний о явлениях мира, но и познание им смысла той или иной реальности, сущности и природы предметов, явлений окружающего мира. *Ценностная функция* способствует формированию ценностных ориентаций ребенка. *Личностно-образующая функция* ориентирована на развитие личности ребенка. *Психолого-терапевтическая функция* – это комфортный микроклимат, творческая деятельность, дружеские взаимоотношения между воспитанниками и педагогами, благоприятно влияющие на психическое

состояние ребенка. *Обеспечение занятости детей* в свободное от основных занятий в школе время сокращает поле девиантного поведения и может рассматриваться как средство профилактики детской преступности [7].

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

О.Е. Лебедев в качестве функций дополнительного образования детей называет 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 [64].

Несколько иначе подходят к определению функций дополнительного образования Е.Б. Евладова. Она 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 лично 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 [35].

М.Б. Коваль считает, что для дополнительного образования основной функцией является духовное и физическое развитие детей, подростков и юношества, использование свободного времени и досуга учащихся для формирования творческих интересов и потребностей. 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 самодеятельности детей в коллективной творческой деятельности, развитие творческих начал в коллективе [55].

Допуская возможность разных подходов к определению функций дополнительного образования детей, считаем возможным дополнить вышеперечисленные функции функциями саморазвития, самоопределения, самореализации.

Саморазвитие, самоактуализация, самореализация связаны с феноменом потребности человека в самосовершенствовании, личностном росте, развитии. По смыслу эти понятия описывают очень близкие явления: полную реализацию наших подлинных возможностей, стремление к выражению и развитию своих возможностей и способностей, стремление человека стать тем, кем он может стать.

Саморазвитие детерминирует самоопределение личности. Функция самоопределения связывается с «поиском себя» в условиях разрешения внутренних противоречий, конфликтов, жизненных проблем и трудностей. Самоопределение трактуется как выявление и утверждение индивидуальной позиции в проблемных ситуациях; этап социализации, сущность которого заключается в осознании цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности; процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей, средств самосовершенствования в конкретных обстоятельствах жизни; механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы.

Самоопределение инициирует процесс самореализации, которая определяется ею как «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». Различие интерпретации терминов «самореализация» и «самоактуализация» связано с акцентами на субъективном, внутреннем, или объективном, внешнем плане существования личности. Термин «самоактуализация» отражает данный процесс во внутреннем плане личности, а «самореализация» – во внешнем. Однако как самоактуализация – это актуализация своего внутреннего потенциала, своей истинной природы вовне, а самореализация – это всегда реализация себя в деятельности. Самоактуализация в данном случае предполагает подготовку к самореализации.

Особенности дополнительного образования. К особенностям дополнительного образования детей мы относим:

- 1) направленность деятельности образовательного учреждения на саморазвитие, самоопределение и самореализацию ребенка;
- 2) наличие особой педагогической деятельности, ориентированной на самореализацию ребенка;
- 3) вариативность образования, проявляющуюся в возможности выбора педагога, содержания, форм образования;
- 4) компетентность педагогов в вопросах развития индивидуальности, субъектности, самоопределения, самореализации;
- 5) создание творческой среды образовательного учреждения.

В дополнительном образовании часть этих условий существует изначально, что значительно облегчает решение проблемы самореализации. Развитие индивидуальности, самоопределение, самореализация ребенка – приоритеты дополнительного образования, поэтому вся система работает на реализацию этих приоритетов. Дополнительное образование 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 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 образования по выбору; компенсирует отсутствие в основном образовании некоторых учебных курсов, способствуя определению жизненных планов, реализации профессионального выбора школьников; помогает овладеть разными способами деятельности; включает детей в интересующие их творческие виды деятельности, в ходе которых происходит формирование нравственных, духовных, культурных и социальных ориентиров.

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.

А.Г. Асмолов считает, что дополнительное образование располагает особыми условиями, способствующими саморазвитию и самореализации, такими, как: субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка, вариативное образование, ситуация успеха для каждого, многоуровневая социокультурная, психолого-педагогическая среда [7].

Субъект-субъектное взаимодействие предполагает равноправное, активное общение педагога и ребенка в образовательном процессе.

Безусловно, педагог обладает большими знаниями и опытом, чем старшеклассник, и в этом смысле они не могут быть равны. Однако образовательный процесс они творят вместе, выступая субъектами совместной деятельности, самоопределяясь, реализуясь и, как следствие, развиваясь в творчестве. Субъект-субъектное взаимодействие состоит в осознании субъектами (педагогом и ребенком) целей совместной деятельности, определении ее содержания, методов и средств, адекватном оценивании результатов. В этом случае ребенок самостоятельно, наравне с педагогом решает вопрос о том, какие задачи и как он должен решать. Таким образом, их организованное взаимодействие носит предметно-преобразующий характер, независимо от того, на что оно направлено, – на мир вещей, окружающих явлений или управление собственным состоянием – и оказывает прямое воздействие на становление субъектности ребенка.

Вариативность образования заключается в возможности поискового образования, предоставляющего право выбора содержания, предмета, форм образования, образовательной траектории, педагога, у которого ребенок хотел бы заниматься. Педагог в дополнительном образовании тоже имеет право выбора содержания, форм, методов, технологий образования, поскольку он не ограничен нормативами, стандартами, типовыми программами.

В основу функционирования *многоуровневой психолого-педагогической и социокультурной среды* положена идея учреждений дополнительного образования как системы развивающей среды, 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 исследовательской, творческой работы.

Создание ситуации успеха для каждого ребенка возможно лишь при реализации всего, о чем говорилось ранее: вариативности образования, субъект-субъектного взаимодействия педагога и ребенка, наличия многоуровневой психолого-педагогической, социально-культурной среды. Свобода выбора ребенком образовательного пути, поддержка педагога, рассматривающего его как равноправного творца образовательного процесса, развивающая среда учреждения создают ситуацию успеха.

Таким образом, дополнительное образование строится на иных основах, чем общее и профессиональное образование. 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. Цель дополнительного образования детей заключается в создании организационно-педагогических условий для профессионального, социального, личностного самоопределения, самореализации ребенка. Особенности дополнительного образования детей проявляются в ориентации педагогов и учреждения на интересы, потребности детей и их родителей; в социально-педагогической поддержке ребенка как основном содержании и технологии деятельности учреждения дополнительного образования; аномативности, разноуровневости и вариативности самой системы дополнительного образования детей; направленности на самоопределение, саморазвитие, самореализацию личности, как ребенка, так и педагога; создании творческой среды в учреждении дополнительного образования детей.

I.4. Полисубъектная среда дополнительного образования

Специфической особенностью среды дополнительного образования является ее полисубъектность, подразумевающая возникновение

взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях, которые во многом определяют эффективность и способствуют развитию всех участников образовательного процесса. Полисубъектность среды дополнительного образования основана на совокупности субъектов образовательного процесса, каждый из которых относительно своей специфики инициирует, проектирует, организует и осуществляет различные виды деятельности. В рамках дополнительного образования полисубъектом выступают «администрация-педагог-ребенок-родитель», в результате взаимодействия которых складываются многоуровневые субъект-субъектные отношения.

Состояние внешней среды может оказывать как стимулирующее, так и угнетающее воздействие на формирование социальной активности личности. Среда, способствующая самовыражению, раскрытию потенциала личности повышает эффективность социальной активности, и наоборот. Поэтому создание соответствующей среды в учреждении дополнительного образования, способствующей раскрытию личностного потенциала, будет способствовать формированию социальной активности личности.

Рассмотрение проблемы полисубъектной среды учреждения дополнительного образования логично начать с определения термина «среда». В словаре русского языка С.И. Ожегова *среда* трактуется как «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [80].

Проблема среды исследуется достаточно давно. Особенно активно эта проблема рассматривалась в 20-е гг. XX в. Н.Н. Иорданским, М.В. Крупениной, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевичем. Современные исследования осуществлялись А.А. Бодалевым, В.Г. Бочаровой, Л.П. Бугеевой, А.В. Мудриком, Т. Нийтом, М. Раудсеппом, М. Хейдметсом, В.А. Ясвиным. Теоретическое обоснование средового подхода в педагогике связано с именем Ю.С. Мануйлова [20; 70; 77; 113; 125].

В современной научной литературе среда трактуется как:

- пространство деятельности, поведения и общения, которое и создает материал для самообразования и самостроительства личности. Среда может создаваться, развиваться, сохраняться, расширяться, обогащаться, истощаться, охраняться, воспроизводиться, но она не передается по наследству и не модернизируется (Н.Б. Крылова);

- место, характеризующееся неповторимостью, индивидуальностью, что складывается, созревает, утверждается и составляет «самый фундамент обыденной культуры» (В.Л. Глазычев);

- часть окружающего мира, с которой субъект взаимодействует или прямым, или косвенным образом, в открытой и скрытой форме. Среда выделяется из окружающего мира посредством взаимодействия, она существует только в соотношениях «субъект – среда», «система – среда» (М. Хейдметс);

- все то, среди чего пребывает субъект, что ему посредует, его опосредует и осредняет, т.е. «обогащает или обедняет, облагораживает или опошляет, обучает чему-то и обрекает на незнание, оправдывает или обвиняет, отрезвляет или одурманивает, охраняет или оскверняет» (Ю.С. Мануйлов);

- «естественно или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечить его продуктивную деятельность» (А.В. Хуторской).

Исследователи проблем среды предлагают разные основания для их выделения: культурная (Г.А. Аминова, Н.Б. Крылова и др.), внешняя и внутренняя (П. Бергер, Т. Лукман, С.И. Розум), информационная (Н.О. Яковлева), образовательная (А.К. Дусовицкий, Г.А. Цукерман и др.), воспитательная (Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова), социальная (Б.З. Вульф, Р.А. Литвак, А.В. Мудрик) и др. Проанализировав подходы к определению

среды, мы считаем, что можно выделить классификацию среды в зависимости от ее основания:

- по принадлежности: школьная, внешкольная, природная, производственная, среда дополнительного образования и т.п.;
- по содержанию – интеллектуальная, образовательная, культурная, художественная, информационная, развивающая и т.п.;
- по масштабу – микросреда, макросреда;
- по качеству – специфическая, универсальная, гармоническая, органическая;
- по характеру – безмятежная, догматическая, карьерная, творческая (последняя выделяется В.А. Ясвиным).

Принципиально значимой для нашего исследования является точка зрения П. Бергера, Т. Лукмана, С.И. Розума, считающих, что человек живет в двухмерной среде. С одной стороны, это внешняя среда – мир физических объектов, людей, с которыми он вступает во взаимодействие. С другой стороны, это внутренняя среда – мир собственного личностного осмысления социальных, духовных значений этих объектов. Ребенок в процессе взаимодействия с взрослыми собственными усилиями создает систему понятий, представлений, т.е. свою собственную внутреннюю среду. Внешняя же среда способствует развитию внутренней среды ребенка [13].

Основываясь на положениях деятельностного подхода о единстве внутренней и внешней деятельности, интериоризации и экстериоризации, мы считаем, что уровень развития ребенка обусловлен богатством и разнообразием его индивидуально-специфической или внутренней среды. Среда оказывает как развивающее, так и формирующее влияние на ребенка, либо предоставляя свободу выбора, и давая возможность развитию индивидуально специфического, либо ограничивая выбор возможностей социальными нормами, правилами, установками и формируя тем самым социально значимые качества личности.

Полисубъектная среда характеризуется как среда, отличающаяся высокой внутренней мотивированностью, активностью деятельности, эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистическим настроем, ориентацией на раскрытие личностного потенциала. Такая среда влияет на активность в освоении и преобразовании окружающего мира, открытость, свободу суждений и поступков, ориентации личности на саморазвитие, самореализацию.

Полисубъектную среду мы рассматриваем как пространство деятельности, создаваемое в учреждении дополнительного образования, основной ценностью которого является совместное социальное творчество детей и взрослых, являющихся субъектами этих отношений.

Компонентами полисубъектной среды в учреждении дополнительного образования, по нашему мнению, выступают:

- образовательный процесс, характеризующийся вариативностью, ситуацией выбора и успеха, ориентированный на создание индивидуальной образовательной траектории;
- субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка;
- духовно-нравственная атмосфера дополнительного образования;
- социальные, культурные, материальные условия.

Первым компонентом полисубъектной среды является *образовательный процесс, характеризующийся вариативностью, ситуацией выбора и успеха.*

Функционирование ребенка в дополнительном образовании связано со свободой выбора содержания образования, педагога, образовательной траектории. Проблема выбора тесно связана с вариативным образованием. Если ребенок может выбирать, то образовательное учреждение и педагог должны предоставить варианты для выбора. Следовательно, это две стороны одной проблемы, решаемой с позиции ребенка и образовательного учреждения.

Вариативность предполагает разнообразие вариантов содержания образования, т.е. дифференциацию и диверсификацию его предметного содержания. Это подразумевает наличие в одной научной дисциплине разных по содержанию и уровню сложности образовательных программ, разработанных исходя из интересов и потребностей ребенка. Вариативность – это возможность выбора педагогом и ребенком организационных форм, методов, технологий образовательного процесса. Специфика дополнительного образования состоит в разнообразии форм учебных занятий. Это деловые и ролевые игры, практические занятия, пресс-конференции, конференции, соревнования, КВН, экскурсии, творческие отчеты, аукционы, диспуты, викторины и т.п. Выбор форм учебных занятий осуществляется первоначально педагогом, но в его основе находятся интересы и индивидуальные особенности ребенка. При этом большинство занятий в дополнительном образовании – практико ориентированы, насыщены предметным содержанием.

Подход к организации контроля за знаниями ребенка в дополнительном образовании также многовариативен и носит творческий характер, он обусловлен видом и характером деятельности, типом детского коллектива и личностью ребенка.

Деятельность педагога дополнительного образования условно можно разделить на несколько составляющих: выяснение потребностей ребенка; проектирование способов преобразования и предъявления содержания образования; определение средств, форм, методов, технологий обучения, воспитания, социально-педагогической поддержки; организация образовательного процесса; самоанализ, педагогическая рефлексия; коррекционные мероприятия. На каждом этапе педагог осуществляет выбор исходя из своего творческого потенциала, индивидуальности ребенка, его потребностей, мотивов, степени самоопределения, самореализации.

Ребенок, осуществляя свой выбор, получает возможность осваивать то содержание образования, тем способом и на том уровне, который в большей

степени отвечает его социальным, познавательным и творческим потребностям, интересам, возможностям и способностям, т.е. выбирать собственный образовательный путь. Он выбирает предпочитаемые формы учебных занятий, виды деятельности, способы работы с учебным материалом, взаимодействия с педагогом в коллективе сверстников. Это активизирует субъектную позицию ребенка, т.е. делает его личностно активным в выборе образовательного пути, позволяет накапливать социальный опыт реализации собственных целей и планов во взаимодействии с другими людьми, т.е. развивает его субъектный потенциал, в том числе и в социальный.

Вторым компонентом полисубъектной среды выступает *субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка*. Дополнительное образование задает форму взаимодействия «ребенок – взрослый» как *субъект-субъектную*, предполагающую равноправное, активное общение педагога и ребенка в образовательном процессе. В этой межличностной связи взрослый является субъектом педагогической деятельности, содержание которой определяется структурой и механизмами образовательной деятельности ребенка. Субъектность ребенка проявляется сначала в его образовательной активности, т.е. в активности освоения предметного содержания образовательной программы. Осваивая предметное содержание, осознавая собственные способности, возможности, потребности и мотивы, он приобретает возможность определять цели своей образовательной, социальной деятельности, фиксировать их в задачах, выбирать средства для их реализации, т.е. происходит самоопределение личности.

Образовательный процесс педагог и ребенок, и детский коллектив творят вместе, выступая субъектами совместной деятельности. Ребенок, детский коллектив первоначально заявляют педагогу о своих интересах, потребностях, не владея предметным содержанием, методами, средствами деятельности. Педагог, основываясь на интересах детей, предлагает варианты образовательных программ и образовательного пути. Овладевая предметным

содержанием, методами, средствами деятельности, ребенок сам определяет цели, задачи, средства собственного образования, педагог же помогает в процессе его самоопределения и самореализации. Таким образом, педагог и дети в процессе субъект-субъектного взаимодействия самоопределяются, самореализуются, развивая свою субъектную позицию. Субъект-субъектное взаимодействие в его высшем проявлении предполагает осознание субъектами 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, т.е. речь идет о произвольной активности как детей, так и педагога, побуждаемой выбранными ими целями.

Таким образом, субъект-субъектное взаимодействие носит творческий предметно-преобразующий характер, независимо от того, на что оно направлено – на мир вещей, окружающих явлений, общение или управление собственными состояниями.

Создание духовно-нравственной атмосферы оказывает большое влияние на формирование полисубъектной среды учреждения дополнительного образования. Духовно-нравственная атмосфера предполагает, что духовные потребности личности, под которыми мы понимаем способ существования духовного богатства, означающего широкую образованность человека, ядром которого является мировоззрение, занимают центральное место в деятельности образовательного учреждения и педагога. Ценности, лежащие в основе создания полисубъектной среды в учреждении дополнительного образования ориентированы на приоритет общечеловеческих ценностей, гармоничное социальное взаимодействие ребенка со средой, характеризующееся взаимопомощью, поддержкой, максимальное раскрытие потенциала личности. Доминантность этих ценностей при создании полисубъектной среды учреждения дополнительного образования способствует формированию социальной активности личности ребенка (табл. 1).

Ценности среды учреждения дополнительного образования

№ п/п	Ценность	Результат создания полисубъектной среды
1	Приоритет общечеловеческих ценностей в общей структуре ценностей	Самоопределение
2	Гармоничное социальное взаимодействие ребенка со средой	Самореализация, социальная активность
3	Максимальное раскрытие потенциала личности	Социальная активность
4	Осознание собственной уникальности, неповторимости	Самоопределение

Четвертый компонент полисубъектной среды: *социальные, культурные, материальные условия*. Социальные условия – это наличие социального заказа на развитие, формирование социально-активной личности, ее самоопределение и самореализацию, декларируемого в нормативно-правовых актах системы образования. Это реальная поддержка деятельности учреждений дополнительного образования региональными и муниципальными органами власти, сопровождающаяся разработкой и принятием региональных и муниципальных программ развития дополнительного образования. Это взаимодействие учреждений дополнительного образования с родителями, общественными организациями, научно-исследовательскими центрами, учреждениями культуры и искусства, средствами массовой информации. Кроме этого предполагается наличие оборудованных мастерских, лабораторий, студий, в полной мере обеспечивающих материальную составляющую формирования социальной активности.

Создание полисубъектной среды учреждения дополнительного образования осуществляется в несколько этапов:

– на первом этапе осуществляется включение всего педагогического коллектива в процесс разработки программы развития, образовательной программы учреждения посредством проектных семинаров, деловых игр,

педагогических советов и т.п. основополагающие документы деятельности учреждения дополнительного образования должны быть плодом коллективного педагогического творчества и порождать чувство сопричастности педагога к выполнению миссии учреждения;

– на втором этапе педагог выступает как творец комплекса образовательных программ по направлениям деятельности учреждения дополнительного образования. Отсутствие образовательных стандартов дает ему возможность создавать программы по любым интересующим его, ребенка и родителей проблемам науки, культуры, искусства, спорта и т.п.;

– на третьем этапе педагог, ребенок (возможно, родители) совместно строят индивидуальную образовательную траекторию, выбирая любые интересные для них направления и проблемы;

– на четвертом этапе в процессе совместной деятельности по реализации образовательной программы идет творческий поиск содержания, методов, форм исследовательской, творческой деятельности. Осуществляется творческий процесс реализации личностного потенциала ребенка и педагога;

– на пятом этапе педагогический коллектив, отдельный педагог, ребенок определяют варианты предъявления, анализа продуктов совместной и самостоятельной деятельности. Варианты постоянно меняются в зависимости от продукта деятельности, потребностей, возможностей ребенка, педагога, учреждения.

Таким образом, осуществляется постоянный творческий поиск и реализация ребенка, педагога, администрации учреждения, что создает необходимую для развития социальной активности полисубъектную среду, т.е. пространство деятельности, создаваемое в учреждении дополнительного образования, основной ценностью которого является совместное социальное творчество детей и взрослых, являющихся субъектами этих отношений. Компонентами полисубъектной среды в учреждении дополнительного образования является образовательный процесс, характеризующийся вариативностью, ситуацией выбора и успеха, ориентированный на создание

индивидуальной образовательной траектории; субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка; духовно-нравственная атмосфера дополнительного образования; социальные, культурные, материальные условия.

Выводы по I главе

Исследование становления и развития проблемы социальной активности личности в науке убеждает в том, что теории и концепции мыслителей разных времен и народов имеют непреходящее значение и сегодня, в третьем тысячелетии, представляют несомненную научную и нравственную ценность.

Социальную активность подростков мы определяем как интегральное качество личности, обеспечивающее осознанное деятельное отношение к миру, направленное на позитивное преобразование социальной действительности посредством удовлетворения личностных и социально значимых потребностей в субъект-субъектном взаимодействии подростков между собой и со взрослыми.

Формирование социальной активности подростков мы рассматриваем как процесс целенаправленного педагогического воздействия, целью которого является развитие социальной активности как интегрального качества личности, на которое оказывает влияние совокупность факторов среды ее жизнедеятельности. Оптимальной средой для формирования социальной активности подростков мы считаем учреждения дополнительного образования.

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. Особенности дополнительного образования детей проявляются в ориентации педагогов и учреждения на интересы, потребности детей и их родителей; в социально-педагогической поддержке ребенка как основном содержании и технологии деятельности учреждения дополнительного образования; аномативности, разноуровневости и вариативности самой

системы дополнительного образования детей; направленности на самоопределение, саморазвитие, самореализацию личности как ребенка, так и педагога; создании творческой среды в учреждении дополнительного образования детей.

Полисубъектная среда дополнительного образования – это пространство деятельности, основной ценностью которого является совместное социальное творчество детей и взрослых, являющихся субъектами этих отношений, компонентами которой выступают: образовательный процесс, характеризующийся вариативностью, ситуацией выбора и успеха, ориентированный на создание индивидуальной образовательной траектории; субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка; духовно-нравственная атмосфера дополнительного образования; социальные, культурные, материальные условия.

Глава II. Теоретико-методологические основания формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования

II.1. Методологические подходы к формированию социальной активности подростков

В исследовании процесса формирования социальной активности подростков в условиях дополнительного образования мы считаем целесообразным опираться на несколько методологических подходов. Взаимодействие разных подходов обеспечивает возможность наиболее полного рассмотрения предмета нашего исследования с различных сторон, а также взаимодополняемость получаемых в ходе исследования данных. В нашем исследовании мы рассматриваем процесс формирования социальной активности подростка как сложное педагогическое явление, нуждающееся в комплексном анализе.

При исследовании этого явления мы опираемся на системный, деятельностный, личностно-развивающий, компетентностный и средовой подходы. Системный подход в качестве общенаучной методологии исследования позволяет рассмотреть социальную активность подростка как многоуровневое явление, имеющее множество внутренних и внешних связей. Несмотря на то, что системный подход ограничивается недостаточностью решения содержательных научных задач, он является необходимым, поскольку позволяет определить круг задач исследования, а также конкретизировать проблему исследования.

Деятельностный подход принимается в качестве теоретико-методологической основы исследования ввиду того, что социальная активность как явление рассматривается не только как качество личности, но и как процесс и результат проявления сущностных свойств личности в деятельности, направленной на преобразование окружающей действительности.

Средовой подход дает возможность рассмотреть и принять во внимание при моделировании образовательного процесса влияние среды на результат педагогического воздействия, поскольку именно среда может усиливать или ослаблять педагогическое влияние на подростков.

Компетентностный подход позволяет определить результат формирования социальной активности, а также выявить готовность педагогов к формированию социальной активности подростков.

Личностно-развивающий подход выбран в качестве практико-ориентированной тактики исследования в связи с тем, что позволяет решить содержательные задачи нашего исследования и рассмотреть проявление социальной активности с точки зрения его влияния на становление и развитие личности подростка.

Обратимся к рассмотрению каждого из обозначенных подходов. Системный подход как общенаучная методология разрабатывается многими исследователями, среди которых важное место занимают философы А.Н. Аверьянов, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. Применение данного подхода в педагогическом исследовании рассматривают такие ученые, как Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина, А.В. Усова.

Основой системного подхода является выделение и рассмотрение таких понятий, как система, элемент, связь, целостность, подсистема, отношения, структура. основополагающий для подхода термин «система (от греч. *systema* – целое, составленное из частей; соединение) – множество элементов, входящих в отношения и связях друг с другом, которые в своем единстве образуют определенную целостность» [28, с. 124]. Именно понятие системы определяют цель применения данного подхода в нашем исследовании – изучение социальной активности подростков как целостного конструкта, состоящего из совокупности взаимосвязанных элементов.

Явление социальной активности подростков имеет все признаки системы: взаимосвязанные между собой цель, задачи, формы проявления.

Как любая система социальная активность подростков зависит от внутренних и внешних факторов. При этом данная система является открытой, т.е. ее функционирование происходит при непосредственном влиянии факторов внешнего окружения. К этим факторам можно отнести социально-экономические условия, информационную составляющую, ценностные ориентиры, принятые в конкретном обществе. Социальная активность является подсистемой целостной личности индивидуума, она развивается и совершенствуется только во взаимосвязи с системой более высокого уровня. Иными словами, развитие социальной активности как качества личности невозможно без развития личности в целом и влечет за собой последнее. Таким образом, все элементы системы совершенствуются при определенных условиях, можно выделить системообразующие факторы и объединяющие элементы.

Рассматривая социальную активность как систему, ее формирование целесообразно анализировать с позиций процессуального характера. Традиционно в педагогическом исследовании под процессом принято понимать последовательность смены одного состояния другим. Процесс, как правило, носит закономерный, поступательный характер и отражает ход развития какого-либо явления или феномена.

«Чтобы описать процесс, необходимо представить его в виде ряда поперечных сечений, отражающих стадии развития в определенном промежутке времени. Важным аспектом при выделении таких промежуточных состояний является возможность изменения объекта исследования, возможность появления или исчезновения у него каких-либо свойств, элементов, замены одного элемента другим, переход в качественно новое состояние как самого объекта исследования, так и его составляющих частей» [15, с. 148]. Однако следует заметить, что для процесса характерным является сохранение специфических основных свойств, выполняемых функций как целого, устойчивость взаимоотношения и связей основных элементов структуры.

Таким образом, системный подход как теоретико-методологическая основа исследования позволяет нам выделить основные элементы, закономерности, взаимосвязи и взаимоотношения в сложном феномене социальной активности подростка. С его помощью мы имеем возможность проанализировать данный феномен с различных позиций и построить модель развития социальной активности подростка в дополнительном образовании в образовательном учреждении как систему, а также исследовать данную модель.

Применение деятельностного подхода в нашем исследовании обосновано тем, что социальная активность подростка не может рассматриваться в отрыве от деятельности.

Анализ отечественной и зарубежной литературы (Л.П. Буева, И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн и др.), в которой рассматривается деятельностный подход, позволяет выделить ключевое понятие для данного подхода – «деятельность». Понимание деятельности сводится преимущественно к активному взаимодействию с окружающей средой, которое обусловлено мотивами и потребностями индивидуума, направлено на преобразование или познание окружающей среды и имеет свои результатом продукт материальной или духовной культуры.

В нашем исследовании деятельностный подход применяется в качестве теоретико-методологической основы. Мы рассматриваем социальную активность подростка как интегральную характеристику личности, которая проявляется в специфических видах деятельности, включающих в себя активное взаимодействие с социальной средой, обусловленное личными мотивами, интересами и потребностями подростка, имеющее определенную цель и направленное на позитивное изменение действительности. Как любая деятельность социальная активность определяется целевыми установками, задачами, планированием и выбором средств, способов достижения результата, созданием условий и определением результата деятельности.

Цель социальной активности подростков выступает в качестве идеального конечного результата и может быть определена как проявление в деятельности самодетерминации, согласованной с требованиями и потребностями общества, направленной на изменение социальной реальности, в которой происходит жизнедеятельность подростка.

Субъектом социальной активности в нашем исследовании выступает подросток, проявляющий себя в разнообразных видах деятельности (социально-значимой, творческой, художественно-эстетической и т.д.). В сотрудничестве с педагогом он имеет возможность самостоятельно определяться в выборе форм и способов проявления собственной активности, соотнося ее с социально значимыми результатами, личными и общественными потребностями, системой ценностей, принятой в обществе.

Под *объектом* активности принято понимать все то, на что направлена социальная активность субъекта. С одной стороны, она всегда направлена на преобразование социальной реальности, а с другой – на развитие самого субъекта активности.

Преобразование социальной реальности в соответствии с личными и социальными потребностями и мотивами составляет *содержание* социальной активности. Содержание социальной активности всегда связано со сферами осуществления социальной деятельности (социально-экономическая, политическая, военно-патриотическая, экологическая деятельность и т.п.) и характером её осуществления (стихийно или организовано, индивидуально или совместно). Данное взаимодействие осуществляется в условиях реальной жизни подростка, в том числе в специально созданных условиях дополнительного образования с учетом личностных и индивидуальных особенностей ребенка.

Методами и средствами реализации социальной активности подростков являются социальные проекты, ролевые игры, акции, деловые, организационные игры. Основной характеристикой данных методов и

средств является их направленность на развитие личности подростка, поддержка становления и развития индивидуальных качеств, системы ценностей и социальной направленности личности, поддержка социализации личности.

Результатом социальной активности являются продукты самостоятельной творческой деятельности подростков в форме реализованных социальных инициатив и проектов, индивидуальных проектов, коллективно-творческих дел в различных направлениях и сферах социального творчества (спорт, искусство, наука и др.), результаты участия в деятельности общественных объединений, социальные инновации в обществе и решение конкретных социальных проблем. При этом и сам субъект деятельности развивается и совершенствуется, «активно приобретая востребованные обществом социальные характеристики и качества» [17, с. 72].

Реалии современной жизни все более подводят исследователей к необходимости учитывать возрастающее значение среды в развитии детей и в осуществлении вышеназванных подходов. Деятельностно опосредованное управление развитием ребенка неэффективно, если среда затрудняет деятельность. Воспитательная система дает сбой и даже разрушается, если входит в противоречие со средой. Личностный, индивидуальный подходы утрачивают свою силу, если не берутся в расчет социокультурный и природный контексты развития ребенка.

В последние годы заметно возрос интерес исследователей к феномену среды в связи с проблемами социализации, социальной адаптации личности (Б.Н. Алмазов, В.Г. Бочарова, А.А. Реан и др.), поисками личностью смысла жизни (Ю.С. Бродский), истории, теории и практики функционирования и развития воспитательных систем (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, В.А. Семенов).

На уровне обыденного сознания средовой подход «...есть отношение человека к среде и среды к ребенку, детям» [70, с. 52]. В научном плане он

представляет собой теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности ребенка. В инструментальном плане – система действий субъекта управления со средой, направленных на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата.

Ключевым понятием средового подхода является «среда» в значении воспитательного средства. Функционально Ю.С. Мануйлов определяет среду как «то, среди чего (кого) пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность» [70, с. 68]. Личность при таком подходе отождествляется с содержанием того, чем обладает и владеет ребенок, с тем, что он имеет и умеет или желает иметь и уметь. Структура обладания определяет тип личности.

Поскольку среда осредняет личность, то естественным следствием и результатом средового подхода в воспитании является тип личности. В соответствии со средовой трактовкой личности как субъекта обладания, под типом личности целесообразно понимать комбинацию того, что имеет и что умеет ребенок как представитель среды.

Дополнительное образование как тип образовательной системы представляет собой определенный тип среды, важнейшей характеристикой которой, как мы отмечали ранее, является полисубъектность, т.е. наличие одновременно множества взаимодействующих и обуславливающих деятельность друг друга субъектов образовательного процесса. Позитивная социально-педагогическая реальность и эффективный образовательный процесс может быть сконструирован в условиях современной образовательной политики только при условии создания полисубъектной образовательной среды.

Такой подход дает возможность согласовать интересы различных субъектов образовательной системы, организовать конструктивное взаимодействие педагогов, родителей, воспитанников, общественных

организаций и государственных учреждений по вопросам обучения, воспитания и социализации детей и молодежи [84]. Более подробно полисубъектность как характеристику среды дополнительного образования мы рассмотрим далее в качестве одного из педагогических условий эффективности формирования социально-культурной активности подростков в условиях дополнительного образования.

В технологическом плане средовой подход является совокупностью действий со средой, которые позволяют превратить среду в воспитательное пространство и в средство воспитания. Любое действие со средой может быть охарактеризовано с точки зрения ее предметного содержания, способа осуществления и формы протекания (Ю.С. Мануйлов и др.)

Таким образом, в теоретическом и методическом планах средовой подход решает проблему рационализации исследования и использования среды в воспитательных целях; технологизации управленческих процедур взаимодействия; раздвигает границы теории воспитательных систем; открывает широкие перспективы для обогащения теории воспитания знаниями других научных дисциплин. Поэтому мы считаем целесообразным использование данного подхода при исследовании формирования социальной активности подростков.

Компетентностный подход позволяет рассматривать результат формирования социальной активности как социально-личностную компетентность. Разработкой компетентностного подхода занимались А.Л. Андреев, А.С. Белкин, Д.А. Иванов, Э.Ф. Зеер, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др. Он рассматривается как совокупность теоретических, методологических и иных установок, которыми руководствуются в качестве модели решения проблем образования. Компетентностный подход тесно связан с деятельностным подходом, ориентирован на овладение комплексом компетенций, обеспечивающих способность к устойчивой жизнедеятельности в условиях постоянно меняющегося социально-политического, экономического, информационного пространства.

Нам 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 [5]. Такая трактовка позволяет выйти на результат формирования социальной активности. 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, готовой совершать свой свободный выбор. Дополнительное образование как никакая иная образовательная система подходит для реализации идей компетентностного подхода, поскольку направлено на самоопределение и самореализацию ребенка, практико-ориентировано, обладает подлинной вариативностью, предоставляет ребенку право выбора образовательной траектории.

Компетенция трактуется исследователями 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 (А.В. Хуторской) [114];
- 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 (Н.Н. Тулькибаева и Л.В. Трубайчук) [82];
- образовательный результат, выражающийся в подготовленности, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами, сочетании знаний, умений, навыков,

позволяющих ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды (Г.К. Селевко)[82];

- компетентность в действии (Э.Ф. Зеер)[40].

Компетентность чаще всего трактуется как качество личности, проявляющееся в способности и готовности действовать на основе знаний, опыта, приобретенных в процессе социализации, обучения и ориентированных на самостоятельную успешную деятельность (А.С. Белкин, И.А. Зимняя, Г.К. Селевко и др.). Компетентность это:

- основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, основой которого выступают знания, умения, навыки, опыт, ценности и склонности личности к социально-профессиональной деятельности (И.А. Зимняя)[43];

- владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (А.В. Хуторской)[114];

- результат научения (Э.Ф. Зеер)[41];

- способность эффективно действовать в ситуации неопределенности (О.Е. Лебедев)[64].

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 иной сферы личности; 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 компетенции [12].

Мы рассматриваем *компетенцию* 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* – 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» [12, с. 4].

Выделяются разные виды компетенций (ключевые, базовые, специальные, профессиональная, профессионально-педагогическая, социальная). Поскольку наше исследование ориентировано на формирование социальной активности, а она предполагает развитие личностного потенциала и реализацию его в социальной среде, то одним из ее результатов является социально-личностная компетентность.

На наш взгляд, сам термин «социальная» компетентность неоднозначен, поскольку компетентность предполагает личностное, интериоризированное отношение к любому, в том числе и социальному знанию – это сущностная характеристика компетентностного подхода. В этом смысле можно говорить о социальном знании, но компетентность может быть только социально-личностной. Кроме этого, сведение социальной компетентности к совокупности умений и навыков действовать в социальной среде (закономерное с позиции социального знания) представляется сомнительным по отношению к социально-личностной

компетентности, поскольку она предполагает способность решать проблемы жизнедеятельности и включает:

- мотивы, ценности, определяющие направленность деятельности;
- когнитивную составляющую – определенные знания;
- технологическую составляющую – умение определять совокупность форм, методов, приемов, средств достижения цели;
- деятельностную составляющую – способность реализовывать знания и умения в практической деятельности;
- результат деятельности, по которому можно судить об уровне компетентности личности.

Исходя из вышеизложенного, сформулируем понятия «социально-личностная компетенция» и «социально-личностная компетентность».

Социально-личностная компетенция – это совокупность знаний о личностных особенностях, возможностях, способностях, потребностях, умении реализовывать свой потенциал в социальной среде посредством деятельности в соответствии со своими ценностными ориентациями, выраженный в конкретном результате деятельности.

Социально-личностная компетентность предполагает владение социально-личностной компетенцией, включает личностное отношение к ней и к предмету деятельности, сложившиеся в результате оценки эффективности – результативности действий.

Социально-личностную компетентность мы рассматриваем как результат самореализации личности, так как в процессе самореализации происходит познание собственного потенциала, способов, методов, форм его реализации в деятельности, формируется мотивация, потребности, ценностные ориентации, определяющие направленность личности, в итоге создается продукт деятельности, по которому можно судить об уровне компетентности [98].

Системный подход к определению понятия «компетентность» позволяет выделить ее элементы: когнитивный, технологический, мотивационно-ценностный, деятельностный. Структуру социально-личностной компетентности мы представляем следующим образом:

- когнитивный компонент предполагает знание личностью своих способностей, возможностей, особенностей, потребностей, социального мира, средств и способов взаимодействия с ним, а также механизмов самоорганизации, рефлексии, самоутверждения, способствующих самопознанию, самоопределению, самореализации в социальной среде;

- технологический компонент – умение ставить реальные цели жизни и деятельности, в соответствии с этим адекватно определять задачи, совокупность форм, методов, приемов, средств достижения поставленной цели, т.е. владение технологией самореализации;

- мотивационно-ценностный компонент состоит в формировании осознанного, индивидуального отношения к системе ценностей, определяющей выбор целей, средств и методов реализации личности в социальной среде;

- деятельностный компонент предполагает умение реализовывать свой потенциал в деятельности, выработку индивидуального стиля деятельности в соответствии со своими индивидуальными особенностями, способностями, умение создавать и представлять продукт деятельности [98].

Формирование социальной активности подростка в учреждении дополнительного образования возможна при соответствующей профессиональной компетентности педагога, которая обеспечивается системой методического сопровождения и предполагает организацию повышения квалификации педагогов. Определение ее содержания требует четкого представления о структуре профессиональной компетентности педагога дополнительного образования.

Проблема профессиональной компетентности педагога рассматривалась А.С. Белкиным, Э.Ф. Зеером, В.И. Загвязинским, М.И. Лукьяновой и др. В педагогической науке нет единой трактовки понятия «профессионально-педагогическая компетентность». Это явление трактуется как:

- владение, обладание учителем компетенциями, включающими знания, умения, навыки, способы деятельности, а также личностное отношение педагога к ним и предмету своей деятельности и способностью к самореализации и самоактуализации в педагогической деятельности (Л.В. Трубайчук) [82];

- 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)[68];

- единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности (В.А. Сластенин)[82];

- 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)[12].

Существуют разные подходы к выделению структуры профессионально-педагогической компетентности:

1) когнитивная, психологическая, риторическая, профессионально-технологическая, профессионально-информационная, мониторинговая культура (А.С. Белкин);

2) специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность (Н.В. Кузьмина);

3) психолого-педагогическая грамотность, психолого-педагогические умения, профессионально значимые личностные качества, такие как: гибкость, мобильность, эмпатия, общительность, ответственность, инициативность, оптимизм, доброжелательность, рефлексивность (М.И. Лукьянова).

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 и специфики дополнительного образования позволил нам определиться с сущностью и структурой компетентности педагога дополнительного образования. Мы рассматриваем *компетентность педагога дополнительного образования* как вид профессионально-педагогической компетентности, сущность которого состоит в овладении компетенциями в процессе развития личностного отношения к профессиональным знаниям, умениям, навыкам, способам деятельности, обусловленным спецификой дополнительного образования детей. Структура компетентности педагога дополнительного образования, по нашему мнению, такова:

1) специальная и профессиональная компетентность 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 лежит 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) социально-личностная компетентность, предполагающая знание педагогом своего личностного потенциала и умение реализовывать его в социально значимой (в данном случае педагогической) деятельности.

Выделение структуры профессиональной компетентности педагога дополнительного образования позволяет разработать содержание методического сопровождения формирования социальной активности подростков.

Тактическим подходом для реализации нашего педагогического исследования был избран личностно-развивающий подход, который на данном этапе находится в стадии начального осмысления в рамках педагогической теории. Данный подход зародился в ходе реализации в педагогической деятельности принципов личностно ориентированного обучения и развивающего подхода. Первыми исследователями и разработчиками данного подхода выступили Э.Ф. Зеер, В.И. Панов, А.В. Петровский [40].

Ключевым понятием для данного подхода является понятие личного опыта ребенка. А.В. Петровский утверждает, что «...личный опыт ребенка должен рассматриваться с трех позиций – уникальности, универсальности, наличия значимого другого. Именно личный опыт ребенка является высшей ценностью в образовании. Это, в свою очередь, обосновывает требование организации образовательного процесса не только с учетом личностных и индивидуальных особенностей, но и с позиции культивирования, расширения личного опыта конкретного ребенка» [цит. по 97, с. 234].

Свойство универсальности опыта ребенка позволяет полагать, что приобретая какой-либо значимый личностный опыт в самопроявлении в реальной действительности, ребенок сможет впоследствии самостоятельно использовать этот опыт, перенося освоенные способы осуществления деятельности, интериоризированные ценности в иные условия окружающей среды.

Целью образовательного процесса с точки зрения личностно развивающего подхода является создание условий, в которых каждый ребенок сможет стать субъектом не только собственной деятельности, но и субъектом собственного развития, научиться самостоятельно выстраивать траекторию своего пути, осуществлять выбор и достигать намеченных целей. При этом важно общее развитие ребенка, включающее в себя мышление, перцептивную, эмоциональную, духовно-нравственную и физическую сферы. Развивающее образование характеризуется формированием и у ученика, и у педагога субъектной позиции в процессе обучения и воспитания, субъект-субъектного взаимодействия, следствием которого становится способность быть субъектом собственного развития в системе «воспитанник – педагог – администрация образовательного учреждения».

Проанализировав теоретические исследования, раскрывающие суть личностно-развивающего подхода в педагогике, можно сформулировать следующие основные положения личностно-развивающего подхода:

- основная цель образования – развитие физической, эмоциональной, интеллектуальной, социально-культурной и духовной сфер сознания;
- основу образовательного процесса необходимо строить на логике взаимодействия, а не на логике воздействия;
- важными моментами личностно-развивающего подхода необходимо признать самоценность учащегося и самоценность педагога, которые вступают во взаимодействие, направленное на решение образовательных задач.

Основной функцией педагога с точки зрения личностно-развивающего подхода является проектирование и создание образовательной среды, способствующей саморазвитию ученика. Следовательно, необходимо создать условия, при которых внешние стимулирующие факторы стали внутренними факторами саморазвития ребенка. Кроме того, важным является построение личностно-развивающего образования на компетентном использовании психологических закономерностей развития детей и взрослых.

Совмещение принципов развивающего и личностно ориентированного образования является вполне возможным и применимым в педагогической практике. Отличительной особенностью личностно развивающего подхода к образованию является понимание развития как саморазвития, как активного созидательного процесса, осуществляемого подростком вместе с взрослым.

Поскольку личность может развиваться и переходить в качественно иные состояния при условии осуществления какой-либо личностно-значимой деятельности, то необходимым условием становления субъектности подростка является его самостоятельный выбор цели, форм и способов проявления собственной активности при условии сотрудничества с педагогом, создающим и проектирующим специальные условия.

Таким образом, использование системного, деятельностного, средового, компетентностного и личностно-развивающего подходов

позволяет исследовать социальную активность подростков, определить ее содержание и методико-технологические аспекты формирования.

II.2. Принципы формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования

В основу выделения принципов мы положили их деление на стратегические и тактические. Стратегические принципы описывают наиболее общие черты формирования социальной активности, связывают их с объектами более высокого порядка – социальной активностью, дополнительным образованием, позволяют определить смыслы социальной активности. Тактические принципы помогают определить методико-технологическую наполненность формирования социальной активности подростков. К стратегическим принципам мы относим принцип демократизации, гуманности и субъектности.

Сущность *принципа демократизации* состоит в признании равных прав всех участников образовательного процесса в обсуждении, принятии и реализации основных вопросов их жизнедеятельности. В дополнительном образовании принцип демократизации 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, т.е. позволяет создать полисубъектную среду. 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 социальную активность фактором.

Общим для формирования социальной активности является *принцип гуманности*, т.е. признания человека высшей ценностью, обеспечения его права на свободное развитие и проявление своих способностей. Принцип гуманности базируется на приоритете общечеловеческих ценностей, утверждении блага человека как критерия эффективности деятельности. Этот принцип определяет содержательный вектор формирования социальной активности подростка. Социальная активность должна быть ориентирована на благо человека и общества. Формируя активность ребенка, важно разъяснить смысл и направленность этой активности, сделать так, чтобы она была наполнена духовно-нравственным содержанием.

Принцип субъектности состоит в том, что процесс формирования социальной активности сопровождается превращением ребенка из объекта образовательных воздействий в субъект собственной деятельности, т.е. становлением субъектности, сущность которой состоит в самостоятельном определении личностью целей, меры занятости необходимой ему деятельностью в соответствии со своими возможностями и способностями. Только осознавая свои мотивы, потребности, возможности, способности, цели и умея претворить их в жизнь, подросток способен стать социально активным. Субъектность рассматривается как результат интериоризации общественного опыта, как продукт образования, т.е. как приобретаемое в процессе развития, но основанное на индивидуальных особенностях личности свойство.

К тактическим принципам мы относим принцип сотрудничества, продуктивности деятельности, вариативности, выбора, фасилитации, обратной связи, преемственности и педагогической поддержки.

Принцип сотрудничества в процессе формирования социальной активности в дополнительном образовании имеет несколько уровней: сотрудничество администрации и педагогов, педагогов и детей,

администрации и детей. Первый уровень (сотрудничество администрации и педагогов) дает возможность при отсутствии государственного образовательного стандарта в дополнительном образовании для согласованного участия всех членов педагогического коллектива в разработке содержания деятельности учреждения. Это проявляется в разработке образовательной программы учреждения и образовательных программ по направлениям деятельности. Второй и третий уровни предполагают субъект-субъектное взаимодействие администрации, педагога и ребенка, их равноправную, активную совместную деятельность в процессе образования, где они выступают субъектами совместной деятельности. Субъект-субъектное взаимодействие состоит в осознании субъектами целей, условий, содержания и способов деятельности, адекватное оценивание ее результатов. Отношения детей и педагогов строятся на основе диалога, создающего оптимальные предпосылки для эффективного общения равных, принимающих, уважающих друг друга, умеющих слушать и воспринимать чужую точку зрения и адекватно на нее реагировать собеседников.

Принцип продуктивности деятельности состоит в обязательности получения продукта самостоятельной деятельности, без чего социальная активность, как деятельность, невозможна. Одним из критериев социальной активности является внешняя продуктивность, определяемая через количественные и качественные показатели деятельности. Продуктом деятельности могут быть социальный проект, мероприятие, самостоятельно подготовленная и проведенная социальная акция т.п. Формирование социальной активности сопровождается созданием лично-значимого продукта, позволяющего личности самоутвердиться в социальной среде, а также состоянием удовлетворенности от результатов деятельности.

Кроме этого, в качестве результата мы рассматриваем иной (более высокий) уровень социально-личностной компетентности, состоящий из приобретенных в процессе деятельности знаний об особенностях,

способностях, возможностях собственной личности и умении реализовывать свой потенциал в социальной среде.

Принцип вариативности рассматривается нами как способность системы дополнительного образования предоставлять многообразие полноценных, разнообразных вариантов образовательных траекторий и возможности выбора индивидуального образовательного пути. Он предполагает наличие в образовательном учреждении разнообразных образовательных программ, способных удовлетворить разнообразные потребности ребенка. Вариативность образования учреждения дополнительного образования определяется программой его развития и образовательной программой учреждения.

Принцип выбора – обратная сторона принципа вариативности. Сущность его заключается в праве ребенка выбирать свой жизненный путь, индивидуальную образовательную траекторию, систему ценностей, содержание и способы получения знаний, наиболее предпочтительный вариант для проявления своей социальной и личностной активности. Относительно формирования социальной активности принцип выбора состоит в том, что учреждение дополнительного образования предлагает варианты выбора образовательной траектории, в том числе и в сфере социальной активности, а ребенок имеет право выбора из многообразия вариантов.

Принцип фасилитации заключается в стимулировании и инициировании осмысленной деятельности. Механизм фасилитации заключается в стимулирующем влиянии деятельности одних людей на деятельность других. Причем это может быть влияние администрации на педагога, педагога на ребенка и наоборот, а также влияние детей друг на друга, влияние педагогов друг на друга. Принцип фасилитации – логическое продолжение принципов вариативности и выбора. В основе его уважение к личности педагога и ребенка, их свободе, праву на самостоятельный выбор содержания образования, образовательного пути. Реализации принципа

фасилитации на уровне педагога предполагает обращение к его личному, профессиональному опыту, создание условий для обмена опытом деятельности, стимулирование педагогического творчества. Фасилитация на уровне ребенка – обмен идеями, мнениями, ресурсами, методами, технологиями социальной, исследовательской, творческой деятельности.

Принцип обратной связи имеет особое значение, так как без постоянного анализа обратной информации, поступающей от ребенка, психолога, методиста, проектирование последующих действий педагога невозможно. Под обратной связью мы понимаем влияние результатов деятельности субъекта (объекта, системы) на последующее функционирование взаимодействующего с ним субъекта (объекта, системы). Обратная связь подразумевает организацию системы формирования социальной активности ребенка в системе дополнительного образования. Отсутствие обратной связи между педагогом и ребенком, педагогом и методистом, педагогом и психологом, педагогом и администрацией учреждения дополнительного образования, отдельным учреждением и системой дополнительного образования не дает возможности внести своевременные изменения в педагогический процесс.

Принцип преемственности направлен на закрепление ранее усвоенных умений, навыков, личностных качеств, их последовательное развитие и совершенствование. Требование преемственности предполагает такую организацию видов деятельности, при которой эти виды деятельности станут логическим продолжением ранее проводившейся работы, что позволит закрепить уже достигнутое и поднимет ребенка на более высокий уровень развития. Преемственность предполагает построение определенной системы и последовательности в организации работы, так как сложные задачи не могут быть решены в кратчайший период. Систематичность и последовательность позволяют за меньшее время достичь больших результатов. На практике принцип преемственности, последовательности и систематичности реализуется в процессе планирования.

Принцип педагогической поддержки предполагает рассмотрение взаимодействия педагога и воспитанников в качестве системы педагогической деятельности, раскрывающей индивидуальный потенциал человека, включающей помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей. Реализация данного принципа способствует выработке множества альтернативных жизненных стратегий, позволяющих добиться приемлемых результатов в образовании и социализации ребенка. Результатом взаимодействия на основе принципа педагогической поддержки может являться сохранение постоянного контингента детей, умение воспитанников свободно общаться, не унижая достоинства других, самостоятельное решение возникающих проблем, развитие навыков самоанализа, формирование умения критиковать конструктивно, предлагая решения, повышение заинтересованности и ответственности в деятельности, стремление к самостоятельной творческой деятельности, положительный эмоциональный климат в коллективе, доверительная атмосфера между детьми и педагогом, которого воспринимают как друга и помощника.

Таким образом, мы выделили стратегические и тактические принципы формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования. Стратегические принципы определяют смысловое наполнение формирования социальной активности подростков, тактические – ее методико-технологическую составляющую.

II.3. Модель формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования

Определив теоретико-методологические основания для рассмотрения социальной активности подростков, можно приступить к построению модели формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования.

В нашем исследовании социальная активность подростка представлена как интегральное качество личности, которое является результатом процесса взаимодействия подростка и педагога и проявляется в деятельности, направленной на преобразование окружающей среды. Учитывая эти аспекты, построение модели формирования социальной активности подростка представляется нам необходимым для: *во-первых*, выявления и учета воздействия широкой системы основных факторов и условий, которые влияют на содержание, уровень развития и структуру социальной активности подростка; *во-вторых*, модель позволяет представить основные компоненты процесса формирования социальной активности подростка; *в-третьих*, выделить в рамках процесса формирования социальной активности подростка самостоятельные подсистемы и процессы, имеющие собственную структуру и содержание.

Выбор структурно-функциональной модели обусловлен тем, что при соблюдении относительно стабильных условий можно рассчитывать на реализацию функции и позволяет выделить совокупность структурных компонентов, функциональных связей и отношений, которые обуславливают целостность системы, ее устойчивость и внутреннюю организацию объекта исследования.

К структурным компонентам процесса мы относим цель, задачи, содержание деятельности, организационные формы и методы, которые являются непосредственным условием воспроизведения взаимодействия между элементами данного процесса. К функциональным компонентам относятся устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть способ организации работы представленной модели. Исследование взаимодействия структурных и функциональных компонентов дает возможность совершенствовать педагогическую систему в целом.

Исходя из логики нашего исследования, в качестве первого блока представленной модели выделяется целевой блок. Смысл данного блока –

конкретизировать цели и задачи исследуемого при помощи данной модели процесса, т.е. процесса формирования социальной активности подростков.

В данном случае речь идет о том, что у подростков, как правило, имеется личностно значимая цель проявления социальной активности. Именно эта цель и определяет мотивационно-целевой компонент участия подростка в социально значимой деятельности, посредством которого он и раскрывается в самопроявлении подростка в обществе. Для педагога важной становится реализация социально значимой цели – создания педагогических условий для формирования у подростка социальной активности как личностной характеристики.

Разработка целевого блока модели осуществляется с учетом принципа декомпозиции целей, который представляет собой построение «дерева целей». Этот принцип предполагает, что общая глобальная цель разбивается на ряд локальных целей (задач). Для достижения общей цели в процессе деятельности необходимо решить каждую из поставленных задач, к которым мы относим:

- формирование знаний и освоение представлений об объектах и субъектах социальной жизни, их особенностях и взаимодействии;
- формирование системы ценностных ориентаций с преобладанием ценностей просоциальной направленности;
- формирование положительной эмоциональной оценки значимости социальной активности как качества личности и как способа проявления личности в системе социокультурных взаимоотношений;
- формирование операциональных умений и навыков, необходимых для реализации социальной активности в обществе;
- развитие умений анализировать собственную деятельность с позиций ее личностной и общественной значимости, влияние на развитие общества (развитие социальной ответственности).

Полисубъектная среда дополнительного образования («Ребенок–педагог–родитель»)	Среда прямого воздействия (образовательное учреждение)	Изменения	Социальный заказ – личность, проявляющая социальную активность в различных сферах жизнедеятельности										
			Цель: формирование социальной активности подростков										
Среда косвенного воздействия (экономическая, политическая, общие условия)	Угрозы	Возможности	Принципы формирования социальной активности										
			Демократизации	Гуманности	Субъектности	Сотрудничества	Продуктивности деятельности	Вариативности	Выбора	Обратной связи	Фасилитации	Преемственности	Педагогической поддержки
			Функции формирования социальной активности										
			Познавательный	Аксиологический	Эмоциональный	Поведенческий	Рефлексивный						
			Направленность социальной активности подростков										
			На личность	На референтную группу	На общество в целом	На государство							
			Методы формирования социальной активности										
			Методы проектной деятельности	Методы познавательной и самообразовательной деятельности	Методы стимулирования социальной активности	Методы включения в социальную деятельность							
			Критерии сформированности социальной активности подростков										
			Социальное творчество	Просоциальная мотивация деятельности	Личностная значимость деятельности	Проявление инициативы	Социальная ответственность						
			Уровни проявления социальной активности подростков										
			Пассивный	Репродуктивный	Репродуктивно-творческий	Творческий							
Результат: высокий уровень сформированности социальной активности подростков													

Рис.1. Модель формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования

Содержательный блок модели базируется на рассмотрении социальной активности как интегрального качества личности, которое может быть сформирована при условии воздействия на различные сферы личности. Таким образом, можно выделить следующие компоненты, рассматриваемые нами как функции формирования социальной активности подростка: когнитивная, аксиологическая, эмоционально-развивающая, деятельностная и рефлексивная. Эти функции логически связаны между собой, образуя систему, в динамике отражающую процесс формирования социальной активности подростка как интегрального качества личности.

Получая разноплановые знания о субъектах социального действия и объектах социальной действительности в сотрудничестве с педагогом, подросток вырабатывает собственную систему ценностей (или производит перераспределение ценностей в соответствии с их значимостью – иерархией), которая соответствует мировоззрению социально активной личности. Внешняя оценка проявлений социальной активности подростка со стороны общества и представителей значимого окружения позволяет сформировать опыт положительных эмоциональных переживаний (радость, гордость, понимание собственной значимости и др.) и формирует позитивное отношение к социально-значимой деятельности, что является основой для закрепления подобной модели поведения.

Наконец, воспроизводя модель социально активного поведения в социуме, подросток все более развивает конкретные операциональные умения и навыки (организаторской, управленческой деятельности, самоорганизации и т.д.). Рефлексия собственного личного опыта проявления социальной активности ведет к актуализации новых перспектив собственного развития, к постановке целей дальнейшей деятельности по преобразованию социального пространства его жизнедеятельности. Таким образом, у подростка происходит формирование целостного образа и модели поведения социально активной личности.

Охарактеризуем более детально каждую из вышеперечисленных функций формирования социальной активности подростков.

Значимость *когнитивной функции* в процессе формирования социальной активности подростка определяется необходимостью продолжения в старшем школьном возрасте педагогического воздействия, обеспечивающего развитие интеллектуальной сферы. Особенность данного возрастного периода заключается в продолжающемся активном познании личностью окружающей действительности. Продолжающийся процесс социализации сопровождается включением ребенка в разнообразные социальные отношения, анализируя которые ребенок делает определенные выводы, формирует новые убеждения и знания.

Аксиологическая функция предполагает выработку определенной системы ценностей, ведущее место в которой занимают ценностные ориентации социальной, альтруистической направленности (в противовес ценностным ориентациям эгоистической направленности). Ценностные ориентации в определенной иерархии определяют мотивацию проявления подростка в социально значимой деятельности. Формирование мотивации и структуры мотивов также может быть отнесено к данной функции.

Эмоционально-развивающая функция составляет основу системы отношений подростка к социальной активности как качеству собственной личности, личности сверстников и окружающих людей, к социально значимой деятельности как способу проявления социальной активности. Человеку свойственно усваивать и интериоризировать в большей степени тот опыт, который был получен в результате проживания и переживания определенных эмоций. При этом существует прямо пропорциональная зависимость между силой эмоционального воздействия, полученного в процессе проживания ситуации, и усвоением социального и личностного опыта, а также формированием устойчивого отношения к этому опыту.

Таким образом, для формирования устойчиво положительного отношения к социальной активности при организации воспитательного воздействия необходимо воздействовать на эмоциональную сферу подростка.

Деятельностная функция социальной активности предполагает необходимость формирования и развития у подростков конкретных умений и навыков проявления социальной активности в положительно направленной общественно значимой деятельности. Эта функция предполагает также включение формирования возможности и навыка свободного нравственного самоопределения и самоуправления в процессе жизнедеятельности, стремления подростка к альтруистическому идеалу. Однако, согласно точки зрения Б.Т. Лихачева, воспитание «не должно ограничиваться формальным заучиванием и отработкой привычек поведения. Лишь в реальных жизненных ситуациях, активных взаимоотношениях человека с людьми, животными, природой, в процессе сознательного нравственного выбора формируются личностно значимые социально-культурные ценности, которые со временем становятся ценностным фундаментом данного человека» [Цит. по 21, с. 126].

Наконец, значимость *рефлексивной функции* в процессе формирования социальной активности подростка обоснована тем, что именно рефлексия и рефлексивные способности подростка определяют его внутреннюю позицию, оказывают непосредственное влияние на формирование ответственного действия (В.В. Башев), что в конечном итоге приводит к формированию самосознания. Современные исследования в области психологии подростков доказывают, что рефлексия является средством личностного саморазвития, самопознания и психической саморегуляции, что осмысление границ и собственных возможностей происходит через рефлексию своей деятельности и состояния (физического, эмоционального и др.). Осуществляя рефлексию опыта собственной социальной активности, подросток получает возможность сформировать новые убеждения и ценностное отношение к таким видам

деятельности, а также оценить собственную успешность в проявлении активности.

Таким образом, формирование социальной активности подростка в представленной модели реализуется с учетом целостного представления о личности подростка и необходимости влияния на все ее составляющие с целью достижения максимально эффективного результата педагогического воздействия.

Организационно-методический блок модели формирования социальной активности подростка в дополнительном образовании представлен совокупностью проблем, связанных с содержанием, организацией и реализацией образовательного процесса, принципами и приемами его оптимизации и управляемости, повышения эффективности в дополнительном образовании. Формирование социальной активности подростка предполагает систему методических, дидактических, психологических и педагогических процедур, осуществляющих требуемые изменения в деятельности воспитанников, позволяющих достигнуть планируемые результаты.

При организации работы с подростками по формированию социальной активности в условиях дополнительного образования мы принимаем за основу мнение С.В. Тетерского и выделяем следующие аспекты, характеризующие направленность проявлений социальной активности.

Проявления социальной активности, направленные на личность – обеспечивают молодому поколению, переживающему период становления социальной зрелости, вхождение в мир взрослых и адаптацию к нему, возможность осваивать социальные роли, ускорять осознание социальной идентичности.

Проявления социальной активности, направленные на референтную группу – выступают как значимый канал информации, способствуют в процессе межличностных отношений и совместной деятельности приобретению опыта социального взаимодействия, умения подчиняться коллективной дисциплине, в то же время отстаивать права; развитию умения

соотносить личностные интересы с общественными, выработке необходимых коммуникативных качеств, поскольку отношения между членами строятся на равноправных началах; обеспечению «здоровой» соревновательности в групповых взаимоотношениях, отсутствующей в общении с родителями и педагогами.

Проявления социальной активности, направленные на общество – укрепляют осознание принадлежности к гражданскому обществу, помогают отстаивать ценности свободы, социальной справедливости, солидарности.

Проявления социальной активности, направленные на государство – формируют политическую и правовую культуру, повышают социальную адаптированность, мотивируют своих членов на общественно полезную, политическую активность [104, с. 128–132].

При определении форм организации образовательного процесса, направленного на формирование социальной активности подростков в дополнительном образовании, нам представляется интересной идея Л.И. Уманского о трех формах совместной деятельности, которую мы и принимаем за основу. Согласно разработкам исследователя, форма организации воспитательного процесса представляет собой пространственно-временную конструкцию (структуру) взаимодействия участников данного процесса. Это означает, что классификация форм связана с характером движения участников процесса:

– совместно-индивидуальная форма деятельности («представление») – статичный тип, все участники находятся на одной площадке и мало перемещаются;

– совместно-последовательная форма деятельности («путешествие») – последовательное упорядоченное движение по маршруту;

– совместно-взаимодействующая форма деятельности («гуляние-созидание») – беспорядочное свободное движение участников по ограниченной площадке [104, с. 145–146].

Таким образом, среди форм организации образовательного процесса в нашей модели можно выделить индивидуальную работу (консультирование, беседы и т.д.), работу в малых группах и групповую работу (проектные команды, творческие мастерские и др.).

В реализации организационно-методического блока модели предполагается использование методов формирования сознания подростков (убеждения, эвристические беседы, рассказ, и т.д.), методов организации деятельности и мотивации поведения (упражнение, поручение и т.д.), методов стимулирования (поощрение, моральная поддержка, вознаграждение и т.п.). Данная классификация методов воспитания была предложена В.С. Безруковой, и именно на нее мы опираемся при построении нашей модели. Не менее близка для нашей модели и классификация методов В.А. Сластенина, выделяющего методы формирования личности, организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности, стимулирования и мотивации деятельности и поведения, контроля, самоконтроля и самооценки. Из методов воспитания, представленных в данной классификации, мы обращаем особое внимание на использование группы методов, направленных на формирование способности к контролю, самоконтролю и самооценки, поскольку именно развитие данных умений и навыков является одной из основных задач развития в старшем подростковом возрасте [95].

Оценочно-результативный блок модели формирования социальной активности подростка представлен комплексом критериев, которые позволяют оценить качество реализации модели и достигнутый результат, и уровнями, отражающими формирование социальной активности в динамике.

Развитие социальной активности подростка в динамике предполагает наличие нескольких уровней. Низшим уровнем можно считать *пассивный*, который характеризуется отсутствием у подростка потребности в проявлении социальной активности. *Репродуктивный* – воспроизведение подростком

установившихся операций и форм социально значимой деятельности. На *репродуктивно-творческом* уровне преобладает нетворческий момент в социально-значимой деятельности, а творчество выступает в качестве личной инициативы подростка. Достижение *творческого* уровня предполагает развитость способности к самостоятельной социально-значимой деятельности. На этом уровне подросток в своей деятельности стремится выйти за рамки исполнения социальных норм и обязанностей, способен к свободному самостоятельному выбору цели, способа поведения и действия, а проявление социальной активности для него становится ценностью.

Как отмечалось ранее, основными критериями сформированности социальной активности у подростка мы выделяем следующие: свобода выбора осуществляемой деятельности, целесообразность и значимость осуществляемой деятельности, проявление социального творчества, сознательность и мера социальной ответственности, проявление инициативы, мотивация и направленность на позитивные ценности. Остановимся более подробно на описании представленных в нашей модели критериев сформированности социальной активности подростков.

Социальное творчество как критерий сформированности социальной активности предполагает не только активную включенность подростка в социально значимую деятельность, но и преобразующе-созидательный характер проявляемой активности.

С научной же точки зрения творчество можно определить как особую форму взаимодействия субъекта и объекта, ведущую одновременно к развитию того и другого, и как форму сознательно направленного прогрессивного развития. Социальное творчество есть высшее проявление социальной активности, которое определяется как способность различных социальных субъектов к целенаправленному взаимодействию со средой, в процессе которого происходит преобразование и среды, и субъекта. Результатом социального творчества становятся новые взаимоотношения

субъектов социума, изменения в результате реализации социальных проектов и т.д.

Просоциальная мотивация участия подростка в социально значимой деятельности. Для высокого уровня социальной активности характерны такие группы мотивов, как осознанная потребность взять на себя решение проблемы («если, не я, то кто?» – непосредственно-побуждающие мотивы), удовлетворение потребности в получении знаний, умений, занятия лидерской позиции («на что я гожусь, чем ценен для людей?» – перспективно-побуждающие мотивы), осознание творческой деятельности как нравственного долга перед обществом и собой («спеши делать добро» – моральные мотивы), потребностью чувствовать себя членом общества, быть субъектом социального творчества («возьмемся за руки, друзья» – мотивы общения), осознанной потребностью придумывать, создавать что-либо, получать удовлетворение от процесса, а не только от результата деятельности («есть жажда творчества, умение созидать» – творческие мотивы).

Личностная значимость проявления социальной активности в деятельности подростка также является критерием сформированности социальной активности как интегрального качества личности. Личностная значимость деятельности в целом представляет собой особую динамическую структуру в составе которой выделяются такие компоненты, как мотивы, являющиеся основой порождения деятельности, смысловые установки, отражающие в себе жизненный смысл объектов действительности, личностные ценности, выполняющие функцию смыслообразования.

Значимость – всегда личная оценка чего-либо относительно самой личности по шкале «хорошо-плохо». Хотя значимость может оцениваться и неосознанно, только осознание этой оценки позволяет абстрагировать ее в виде смысла. Мы соглашались с точкой зрения С.Л. Рубинштейна, который говорит, что «в поступках, в действиях людей их отношение к окружающему

не только выражается, но и формируется: действие выражает отношение, но и обратно – действие формирует отношение» [91, с.128].

Помимо этого, личностная значимость социально активной деятельности включает в себе также и положительно эмоциональное отношение к проявлениям социальной активности в жизнедеятельности подростка.

Проявление инициативы как критерий социальной активности предполагает, что подросток проявляет активное творческое отношение личности к миру, основанное на внутреннем, добровольном побуждении к изобретению новых способов действий и видов деятельности (А.Н. Поддьяков). Однако заметим, что инициативное отношение к деятельности отличается от инициативности как устойчивой черты личности, поскольку может быть спонтанным, неорганизованным, обладать ситуативностью и импульсивностью. Для инициативной деятельности остается характерной зависимость от стихийно складывающихся внутренних побуждений, случайных обстоятельств. Конкретным результатом инициативы подростков можно считать инициативы разработки социально значимых проектов, включение во взаимодействие субъектов общественной жизни [1].

Критерий *социальной ответственности* характеризуется прежде всего готовностью подростка учитывать последствия собственных действий, осуществляемых в процессе проявления социальной активности. Ответственность личности изначально имеет социальную природу, predeterminedенную как общественным характером отношений, так и особенностями личности, ее местом в системе этих отношений. Социальная ответственность возникает тогда, когда поведение индивида имеет общественное значение и регулируется социальными нормами. Именно наличие социальной ответственности обуславливает отношение индивида к

общественным интересам с точки зрения правильного понимания и выполнения им своих обязанностей, вытекающих из социальных норм.

Согласимся с Д.И. Фельдштейном, который в своих исследованиях определил социальную ответственность как «... сложное интегральное качество личности, выражающееся в глубокой взаимосвязи объективной необходимости выполнения общественных норм, внутренней готовности нести ответственность за себя и за других, и активной реализации этой готовности в любых жизненных ситуациях» [107, с. 32]. При этом следует сделать акцент на том, что социальная ответственность – ответственность не просто за себя, а за себя в общем деле, ответственность за это общее дело и за других людей, в плане актуализации себя в других.

Данные критерии дают возможность определить уровень развития социальной активности подростка и говорить о наличии активной жизненной позиции и деятельностных, просоциальных взаимоотношений подростка с окружающим миром.

Наконец, средовой подход, принятый в качестве одного из тактических в нашем исследовании, определяет необходимость отражения в представленной модели такого элемента, как среда, воздействующего на весь процесс формирования социальной активности подростка.

Оценить внешнюю среду представляется возможным при условии выделения среды прямого воздействия и среды косвенного воздействия. В нашей модели к параметрам среды прямого воздействия возможно отнести непосредственно среду образовательного учреждения, где целенаправленно формируется социально-культурная активность подростков. Эту среду возможно охарактеризовать через численность и профессиональную структуру педагогов, осуществляющих формирование социальной активности, определяемые объемом и сегментами рынка труда педагогов; содержание подготовки педагогов, обусловленное ожиданиями родителей, управляющих структур и государством в целом; конкурентоспособность

специалистов; особенности социально-культурного состава и экономического положения населения.

Образовательная среда дополнительного образования обладает такой характеристикой, как полисубъектность. Под понятием *полисубъектности воспитательной среды* принято понимать «разнообразие субъектов, образовательного процесса, которые в одинаковой мере иницируют, проектируют, организуют и осуществляют воспитательную деятельность» [85, с. 6]. Все субъекты воспитательной среды находятся в непосредственном или опосредованном взаимодействии, которое обеспечивает эффективную реализацию творческой инициативы и социально-культурной активности подростков, профессионального мастерства педагога дополнительного образования, педагогического поиска и социального заказа родителей. Для достижения максимального воспитательного эффекта в дополнительном образовании необходимо представлять, каким потенциалом обладает каждый субъект образовательного процесса.

Воспитательный потенциал родителей (семьи) во многом определяется ценностями, которые транслируются от родителей к детям. В зависимости от содержания ценностей можно выделить семьи с доминантой религиозных, светско-гуманистических, прагматических, утилитарных и гедонистических ценностей. От ценностных приоритетов семьи также зависит и цель семейного воспитания. Методы и средства воспитания в семье варьируются также довольно сильно: убеждение, рефлексивное слушание, эмоциональное заражение, просьба, требование, манипуляция, материальное поощрение, наказание и т.п. готовность к взаимодействию с другими социальными субъектами в сфере воспитания подростка также может весьма различаться: от крайней избирательности до полной открытости к выстраиванию полезного взаимодействия [85].

Воспитательный потенциал педагога дополнительного образования определяется ролью дополнительного образования детей – пространства

свободного, добровольного, индивидуального освоения ребенком новых знаний, умений с учетом его способностей и потребностей и их практической реализации в окружающей жизни; актуализацией и востребованностью «дополнительных видов образовательной деятельности» обществом, семьей; типом, статусом структур дополнительного образования (учреждения, блока школьного образования; государственного, муниципального, частного, общественных статусов); направленностью образовательной деятельности (спортивная, естественно-научная, экологическая, художественная, туристско-краеведческая и др.), реализуемой педагогом; базовым профессиональным образованием педагога, его опытом, личностными качествами.

Воспитательный потенциал педагога дополнительного образования заключен в специфических ценностях конкретной профессионально ориентированной образовательной деятельности; в гуманистической и демократической организации этой деятельности, осуществляемой в сотрудничестве, сотворчестве с детьми, в педагогически организуемой среде жизнедеятельности (детском объединении); в органичном взаимодействии теории и практики в процессе обучения; в широте выходов образовательной деятельности в окружающее социокультурное пространство; в приоритетной роли самообразования и самовоспитания в личностно-профессиональном росте педагога. Особая ценность деятельности педагога дополнительного образования – в направленности на индивидуальное воспитание и развитие ребенка.

Методический компонент воспитательного потенциала педагога дополнительного образования зависит прежде всего от его профессионального мастерства, педагогического опыта, способности грамотно рефлексировать, выявлять типичные трудности и определять адекватные пути, средства, методики их преодоления. Составляющими потенциала являются концепции, программы образовательной деятельности

учреждения дополнительного образования; методические материалы, публикации [97].

Воспитательный потенциал детского объединения, в которое включен подросток, определяется такими ценностными характеристиками, как активность, самостоятельность, самореализация, творчество, созидание, забота, взаимопомощь, долг и т.д. Общей целью, которую ставят перед собой преимущественно взрослые члены или руководители деятельности детского объединения, является воспитание социально активного гражданина общества и государства через включение ребенка в окружающую жизнь и значимую для него и общества деятельность на основе добровольного выбора, самодеятельности, творчества, с учетом индивидуальных возможностей и способностей.

Методический компонент воспитательного потенциала детского объединения представлен программным обеспечением отбора содержания и организации деятельности детского объединения; конкретными методиками организации деятельности детского объединения (общественно полезной, трудовой, познавательной, патриотической и т.д.); практическими рекомендациями, указаниями, методическими письмами и т.д.; реальным опытом, традициями. Методы воспитания характеризуются ориентацией на создание коллектива, в котором взаимодействуют общие и личные интересы участников, ориентацией на систему стимулов развития позитивной социально-культурной активности, инициативы, индивидуальных возможностей; ориентацией на эмоциональную комфортность в деятельности объединения.

Интерактивный компонент воспитательного потенциала детского общественного объединения проявляется в открытости, готовности ко включению в воспитательный арсенал возможностей социума. Детское объединение может выступать базой развития самоуправления в образовательном учреждении, средством гражданского воспитания и является нишей, которая формируется по заказу самих детей. Объединения,

взаимодействуя с различными структурами социума, могут создавать сетевые общности детей и взрослых, интегрируя в них определенные позитивные общие ценности, тем самым расширяя и обогащая воспитательный потенциал всего социума.

Среда косвенного воздействия в рамках нашей модели может быть охарактеризована посредством общего состояния экономики, уровня технологий, социальными, культурными, политическими факторами. Сопоставление параметров среды прямого воздействия с параметрами среды косвенного воздействия способно сделать более достоверной информацию о тенденциях изменения реальных индикаторов.

Оценить влияние среды возможно по трем основным параметрам: по изменениям, которые воздействуют на различные аспекты исследуемого процесса формирования социальной активности подростка; по угрозам для исследуемого процесса и по возможностям для достижения цели – сформированной социальной активности подростка. Можно предложить следующие параметры – изменения: перестройка микрорайона (района), приток беженцев, изменение социально-культурного состава населения; угрозы: демографический спад, экономический кризис, экологический кризис, политический кризис; возможности: строительство новых жилых домов, появление новых учреждений дополнительного образования, появление новых культурных и спортивных сооружений.

Таким образом, моделирование позволяет учитывать в научном познании широкий спектр основных факторов и условий, которые непосредственно и опосредованно влияют на содержание, структуру и способ организации педагогического процесса, направленного на формирование социальной активности подростка.

Модель формирования социальной активности подростка, представленная в нашем исследовании, включает взаимосвязанные блоки: целевой, содержательный, организационно-методический и оценочно-результативный.

Выводы по II главе

Исследуя теоретико-методологические аспекты проблемы формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования, мы сформулировали следующие выводы.

Теоретико-методологической основой исследования формирования социальной активности подростков в условиях полисубъектной среды дополнительного образования стали системный, деятельностный, личностно-развивающий и средовой подходы. Их взаимодополняемость предоставила возможность осуществить комплексное исследование процесса формирования социальной активности подростков в образовательных учреждениях.

Мы выделили стратегические и тактические принципы формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования. Стратегические принципы определяют смысловое наполнение формирования социальной активности подростков. К стратегическим принципам относятся принцип демократизации, гуманности и субъектности. Тактические – определяют ее методико-технологическую составляющую. К тактическим принципам относятся принцип сотрудничества, продуктивности деятельности, вариативности, выбора, фасилитации, обратной связи, преемственности и педагогической поддержки.

Структурно-функциональная модель формирования социально-культурной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования включает в себя тесно связанные между собой целевой, содержательный, организационно-методический и оценочно-результативный блоки и может быть поэтапно реализована через целеполагающий, диагностический, организационный, деятельностный и аналитический этапы.

**Глава III. Методико-технологические основы формирования
социальной активности подростков
в полисубъектной среде дополнительного образования**

**III.1. Современные социальные технологии организации
социально-значимой деятельности подростков**

Вследствие специфики дополнительного образования: его вариативности, добровольности участия ребенка, субъект-субъектного взаимодействия педагога и ребенка, ориентации на интересы и потребности детей организация образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования серьезно отличается от практики общеобразовательной школы. Отсутствие в дополнительном образовании жесткой регламентации деятельности, гуманистические взаимоотношения участников добровольных объединений детей и взрослых, комфортность условий для творческого и индивидуального развития детей, адаптация их интересов к любой сфере социальной жизни создают благоприятные условия для внедрения личностно-развивающих и социокультурных технологий в педагогическую практику.

Среди множества технологий, разработанных на основе личностно-развивающего подходов, для дополнительного образования наиболее актуальны технологии личностно ориентированного и индивидуального обучения, коллективной творческой деятельности, проектной деятельности, проблемного, развивающего обучения, игровые технологии и т.п.

В *технологии личностно ориентированного обучения* (И.С. Якиманская) центр всей образовательной системы – индивидуальность детской личности, следовательно, «методическую основу этой технологии составляют дифференциация и индивидуализация обучения подростков» [122, с. 48].

В учреждениях дополнительного образования детей возможность применения дифференциация реализуется через комплектование учебных

групп однородного состава; внутригрупповую дифференциацию для разделения по уровням познавательного интереса; профильное обучение подростков на основе диагностики, самопознания и самоопределения.

Технология *индивидуализации обучения* (адаптивная технология) предполагает приоритетность индивидуального подхода и индивидуальной формы обучения (И. Унт, В.Д. Шадриков). Индивидуальный подход как принцип обучения осуществляется в определенной мере во многих технологиях, поэтому ее считают проникающей технологией. В дополнительном образовании индивидуализация осуществляется со стороны самого воспитанника, потому что он идет заниматься в то направление, которое ему интересно.

Групповые технологии предполагают организацию совместных действий, коммуникацию, общение, взаимопонимание, взаимопомощь, взаимокоррекцию. Выделяют разновидности групповых технологий: групповой опрос, общественный смотр знаний, учебная встреча, дискуссия, диспут, нетрадиционные занятия (конференция, путешествие, интегрированные занятия и др.). Особенности групповой технологии заключаются в том, что учебная группа делится на подгруппы для решения и выполнения конкретных задач. Предложенные задания выполняются таким образом, чтобы была возможность определить и оценить вклад каждого участника процесса. Состав группы может меняться в зависимости от цели деятельности.

Групповые технологии широко применяются в современном дополнительном образовании на нескольких уровнях – одновременная работа со всей группой, работа в парах, групповая работа на принципах дифференциации. Освоение образовательных программ осуществляется путем общения в динамических группах. Работа в парах сменного состава позволяет развивать подросткам самостоятельность и коммуникабельность.

Групповая технология складывается из следующих элементов: постановка учебной задачи и инструктаж о ходе работы; планирование работы в группах; индивидуальное выполнение задания; обсуждение результатов; сообщение о результатах; подведение итогов, общий вывод о достижениях [106].

Технология коллективной творческой деятельности (И.П. Волков, И.П. Иванов) направлена на развитие социально-культурной активности подростков, их творческих и интеллектуальных способностей, на развитие готовности к участию в социальном творчестве, служению людям в конкретных социальных ситуациях. Данная технология предполагает такую организацию совместной деятельности детей и взрослых, при которой все члены коллектива участвуют в планировании, подготовке, осуществлении и анализе любого дела.

Мотивом деятельности подростков является стремление к самовыражению и самоусовершенствованию. Коллективные творческие дела (социальное творчество, имеющее в своем содержании заботу о друге, о себе, о близких и далеких людях в конкретных практических социальных ситуациях) направлены на поиск, изобретение и имеют социальную значимость. Основной метод обучения – диалог, речевое общение равноправных партнеров. Главная методическая особенность – субъектная позиция личности. Оценивание результатов – похвала за инициативу, публикация работы, выставка, награждение, присвоение звания и др. Для оценивания результатов разрабатываются специальные творческие книжки, где отмечаются достижения и успехи [45].

Технология исследовательского (проблемного) обучения подразумевает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную деятельность воспитанников по их разрешению, в результате чего происходит овладение знаниями, умениями и навыками, подросток получает необходимый опыт социально-культурного взаимодействия.

Образовательный процесс в этом случае строится как поиск новых познавательных ориентиров.

Среди методических приемов создания проблемных ситуаций можно обозначить следующие: поиск разрешения противоречия, изложение различных точек зрения на вопрос, рассмотрение явления с различных позиций, побуждение воспитанников к сравнению, обобщению и выводам, постановка проблемных задач.

Игровые технологии обладают средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность подростков. В их основу положена педагогическая игра как основной вид деятельности, направленный на усвоение социального опыта.

Классификация педагогических игр разнообразна:

- по видам деятельности игры могут быть физические, интеллектуальные, трудовые, социальные, психологические;
- по характеру педагогического процесса – обучающие, тренировочные, познавательные, развивающие, репродуктивные, творческие, коммуникативные и др.;
- по игровой методике – сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и др.

В практической работе по формированию социальной активности подростков педагоги дополнительного образования могут использовать тематические игры, связанные с изучаемым материалом, например, «Моделирование случаев из жизни», «Стихийное бедствие», «Путешествие во времени» и т.п. Особенностью таких занятий является подготовка воспитанников к решению жизненно важных проблем и реальных затруднений. Создается имитация реальной жизненной ситуации, в которой подростку необходимо действовать.

Социально-психологический тренинг – форма групповой психологической работы, направленная на формирование коммуникативной компетентности подростка, необходимой в реализации социальной

активности. Целями тренинга являются развитие коммуникативной культуры личности, под которой понимается формирование умений, навыков и установок эффективного общения; развитие сензитивности, то есть развитие чувствительности в восприятии окружающего мира, других людей и самого себя. В тренинговой группе постоянно действует обратная связь, что позволяет узнать мнение окружающих о манере поведения, чувствах, которые испытывают люди, вступающие с ними в контакт.

Программа социально-психологического тренинга направлена на повышение компетентности в общении. Общение представляет собой особый вид деятельности, в ходе которой люди обмениваются разнообразной информацией с целью налаживания отношений и объединения усилий для достижения общего результата. Полноценное общение невозможно без осознания своих эмоций, чувств, переживаний, умения адекватно их выражать, а также без умения правильно «считывать» данные знаки оппонента, без усвоения правил эффективной коммуникации и умения применять их. Эффективное общение включает: понимание и прогнозирование социального поведения людей; анализ состояния, позиций партнеров, мотивацию процесса общения; анализ уровня общения партнеров: представляемого другим и скрытого; психологическую защиту в процессе общения и способы ее снятия; технику общения, использование эффективных приемов вербального и невербального общения с партнерами; ролевое и индивидуально-личностное влияние в процессе общения; проблемы адекватности интерпретации причин процесса и результатов общения партнеров; индивидуальный стиль общения. Таким образом, программа социально-психологического тренинга объединяет тренинг коммуникативных умений с элементами тренинга сензитивности.

Средства, используемые при проведении тренинга, следующие: групповые дискуссии, ролевые игры, рефлексия опыта, психогимнастика, проигрывание личных проблем участников группы, «чемодан» – класс

процедур, в которых каждый участник группы получает личностную обратную связь.

Тренинг как форма групповой психологической работы для старшеклассника имеет высокую эффективность, так как каждый член группы активно экспериментирует, усваивает и отрабатывает иные, не свойственные ему умения и навыки, ощущая при этом психологический комфорт и защищенность. По окончании тренинга проводится анкетирование с целью выяснение его эффективности.

Технология самоменеджмента. Курс по самоменеджменту представляет собой практические занятия, ориентированные на умение ставить жизненные и профессиональные цели, принимать решения, организовывать процесс реализации решений, оптимально расходовать время, анализировать результаты своей деятельности. Так, занятия по постановке жизненных и профессиональных планов учат определять первостепенные и второстепенные, долговременные и краткосрочные планы, использовать для этого метод «Альпы», устанавливать приоритеты в выполнении планов и принимать решения, используя принцип Парето и «анализ АБВ». Делается это с использованием табл. 2.

Таблица 2

Определение жизненных и профессиональных приоритетов

Сфера жизни	Место по значимости	Жизненная цель	Период достижения цели	Меры, необходимые для достижения цели	Срок достижения цели
Профессия Семья Имущество и т.п.					

В процессе занятий подросток пытается самостоятельно осмыслить жизненные, профессиональные приоритеты, наметить пути их достижения, решить, что необходимо для этого делать.

Занятия по самоорганизации позволяют определить оптимальный для каждого ритм рабочего дня, выделив наиболее и наименее продуктивные его периоды. Занятия по самоконтролю учат анализировать свою работу, выделяя позитивное, негативное и причины (внутренние и внешние), способствовавшие получению того или иного результата. Кроме этого подростки осваивают приемы эффективного ведения деловых переговоров, совещаний, переговоров по телефону. Обязательной составляющей курса является поиск индивидуального стиля деятельности. В процессе практических занятий каждый «примеряет» принципы и методы самоменеджмента на себя и определяет свой стиль при их использовании. Такой курс способствует самоорганизации и самоуправлению подростков, позволяет овладевать социально-личностными компетенциями.

Технология «портфолио». «Портфолио» – способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника, педагога в определенный период его обучения, профессиональной деятельности. Цель «портфолио» состоит в том, чтобы ребенку и педагогу наглядно увидеть результаты собственной деятельности, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса в образовательном процессе, представить отчет по процессу образования. Решается эта цель через следующие задачи:

- 1) поддержание высокой учебной мотивации;
- 2) поощрение активности и самостоятельности ребенка;
- 3) развитие навыков рефлексивной и оценочной деятельности;
- 4) формирование умения ставить цели, планировать и организовывать собственную деятельность;
- 5) содействие индивидуализации (персонализации) образования ребенка;
- 6) создание условий для успешной социальной адаптации и социализации;
- 7) поддержка процессов самоопределения и самореализации.

Существует несколько видов «портфолио»: «портфолио» документов, «портфолио» работ, «портфолио» отзывов. «Портфолио» документов

представляет собой сертифицированные (документированные) достижения, такие как: дипломы, грамоты, сертификаты и т.п. «Портфолио» работ – собрание различных творческих, проектных, исследовательских, иных работ ребенка или педагога. «Портфолио» отзывов – характеристики, отзывы, оценивающие деятельность ребенка или педагога. Отзывы могут быть даны учеными, специалистами, вышестоящими учреждениями, общественными организациями, родителями и т.п.

«Портфолио» работ может включать:

- проектные, исследовательские, творческие работы с указанием темы работы, ее аннотации (краткого описания), приложений (фотоматериалы, электронный вариант работы и т.д.). Работы, связанные с техническим творчеством, могут содержать фотографии макетов, моделей, приборов видеоматериалы, демонстрирующие действие технических моделей и приборов. Работы художественного профиля содержат фото и видеоматериалы картин, демонстрации художественных коллекций, выступлений творческих коллективов, график выступлений, концертов и т.п.;
- работы, связанные со спортом, фиксируются через спортивные дневники (с указанием времени тренировок, выполняемых упражнениях, нагрузках и т.п.), записи участия в соревнованиях, получения спортивных разрядов, видеоматериалы тренировок и т.п.;
- участие в работе обучающих семинаров, курсов, конференций, различных лагерей предьявляется через программы этих мероприятий, форму участия в них (организация мероприятия, выступление с докладом, участие в качестве слушателя, ведущего и т.п.). Практики (языковые, трудовые, педагогические, социальные), стажировка фиксируются с помощью программы и дневника.

«Портфолио» отзывов состоит из: заключений, отзывов о качестве выполненной работы; рецензий на исследовательскую работу (для ребенка),

образовательных программ (для педагога), статей, иных видов работ; резюме с оценкой собственной работы; рекомендательных писем для участия в практике, конференции и т.п.; иных форм отзывов.

Таблица 3

Сравнительная характеристика видов «портфолио»

№ п/п	Вид	Содержание «портфолио»	Преимущества	Ограничения
1	«Портфолио» документов	Документированные индивидуальные образовательные и творческие достижения	Механизм определения рейтинга достижений	Не дает представления о процессе работы
2	«Портфолио» работ	Собрание проектных, исследовательских, творческих работ	Дает представление о качестве работы, динамике, исследовательской активности	Не может быть использовано для определения рейтинга работы
3	«Портфолио» отзывов	Внешние характеристики качества исследовательской работы, самоанализ по результатам работы	Включает механизмы самооценки	Сложность формализации и учета собранной информации

Учитывая достоинства и недостатки каждого вида «портфолио», оптимально использование комплексных видов «портфолио» (например, документов и работ). Наиболее часто используются комплексные «портфолио», которые включают различные формы вышеперечисленных материалов. Комплексные «портфолио» позволяют всесторонне отразить индивидуальные достижения педагога и воспитанника. Для составления банка данных на воспитанников, педагогов делается карта достижений.

Каждый из видов «портфолио» имеет свои достоинства и недостатки, поэтому важно их проанализировать и, учитывая «плюсы и минусы» каждого, оптимально использовать комплексные виды «портфолио» (например, документов и работ).

Социально-педагогическое проектирование, осуществляемое через осознание предстоящих целей и задач, овладение умениями проектировать,

планировать и анализировать свою деятельность и поведение, способствующих формированию субъектной позиции.

Участниками социально-педагогического проектирования могут выступать как отдельные подростки, так и целая группа (команда), заинтересованные в том, чтобы внести свой личный вклад в улучшение жизни общества в своем регионе, городе, районе, селе. Взрослые (администрация и педагоги учреждения дополнительного образования, лидеры детских общественных организаций и объединений) принимают участие в социально-педагогическом проектировании на правах консультантов, экспертов, членов жюри.

Работа по организации социального проектирования подростков предполагает изучение социальных потребностей, а также интересов, потребностей, запросов школьников и их родителей к разным областям социальной действительности. Поэтому реализация модульной образовательной программы «Основы социального проектирования» начинается с проведения опроса подростков с целью выяснения интересующей их сферы социального знания и проблемы. Результаты опроса являются основой создания групп, подгрупп, которые занимаются одной проблемой и разработкой совместного социально-педагогического проекта. Состав групп и содержание их работы могут меняться в зависимости от состояния проблемы, потребностей общества и подростка.

Для любого вида социально-педагогического проекта характерен жизненный цикл, т.е. период времени с момента его появления до окончания практической реализации. Жизненный цикл проекта можно разделить на фазы, представляющие собой определенные микроциклы: замысел, анализ проблемы, разработка концепции, разработка проекта, оценка результатов, подведение итогов. Данные фазы являются основой этапов проектирования – системой приемов, методов, правил, процедур, операций создания социально-педагогического проекта. Остановимся на этом подробнее.

Этапы работы подростка над социально-педагогическими проектами

1 стадия. Предпроектный анализ. Включает изучение (исследование, анализ, диагностику) соответствующей социальной проблемы, решение которой предполагается осуществить в «проектном» варианте, например с помощью разработки и реализации какой-то программы. Результаты анализа находят выражение в виде описания ситуации, характеристики условий, социальной «фотографии», паспорта и др.

В ходе беседы, организованной педагогом, актуализируются знания воспитанников необходимые для социально-значимой деятельности, происходит формирование представлений о современном этапе и перспективах развития села, района, города, области

Итогом работы на этой стадии должны быть четко сформированные представления подростков о социально-значимой деятельности, о современном этапе развития села, района, города, области, о различных социальных службах, специфике их работы, навыки делового общения, анализа разнородных материалов (статистики, СМИ, нормативных актов и др.).

2 стадия. Выбор проблемы для проекта. Здесь подросткам предстоит довольно детально проанализировать широкий спектр вопросов, которые значимы для данной территории и требуют своего решения.

Условно эту стадию можно соотнести с ромашкой, лепестками которой будут актуальные проблемы села, района, города, региона, и подростки, перебрав каждый из лепестков (экономическое развитие, экология, демография, социальная незащищенность различных групп населения, благоустройство и инфраструктура и др.), выбирают один из них, который и станет объектом исследования и разработки варианта его решения.

Итогом работы на этой стадии должно стать ясное понимание избранной проблемы, над которой будет работать подросток или команда. Формируется общее представление о работе над проектом, его этапами. Если над проектом работает команда, то подростки соответственно разделяется на микрогруппы, решаются определенные организационные вопросы.

3 стадия. Сбор информации. В рамках этой деятельности подростку предстоит собрать и проанализировать довольно пестрый и разнородный спектр информации по заинтересовавшей их проблеме.

Если работает команда, то уместнее разделение на группы. Одна группа изучает правовую информативную базу избранной проблемы. Другая группа проводит социологические исследования среди различных категорий населения по поводу их точки зрения на данный вопрос, насколько он важен для этой местности. Следующая – занимается изучением материалов средств массовой информации по этой теме, как они на протяжении определенного времени обсуждали ее, какова была реакция властей и населения. Еще одна группа подростков входит во взаимодействие с компетентными специалистами (возможно, при помощи администрации учреждения дополнительного образования или родителей) для получения взвешенной, аналитической информации о состоянии дел на территории по этому конкретному вопросу, кто несет за него ответственность и каков механизм принятия конструктивного решения.

Итогом работы должна стать всеобъемлющая, доступная подросткам информация по проблеме, которая составит основу следующей стадии работы над проектом.

4 стадия. Разработка проекта как варианта решения проблемы. Главной задачей этого этапа деятельности является обработка и систематизация полученного материала и распределение его по соответствующим разделам проекта.

При участии педагога подростки компонуют материалы по разделам: актуальность и важность данной проблемы для села, района, города, области; сбор и анализ информации по избранной проблеме; программа действий, которую предлагает данная команда; реализация плана действий команды.

На данной стадии подросток или команда дает свою версию, свой проект преодоления сложного вопроса.

5 стадия. Подготовка и защита проекта. На этом этапе идет работа по оформлению материала на четырех стендах из ватмана или картона (размером 80x100 см) в виде «раскладушки», которые соответствуют разделам в четыре стадии.

Выставленные стенды могут включать в себя фотографии, оригинальные рисунки, плакаты, схемы, диаграммы, которые могут образно и наглядно на расстоянии представить окружающим суть данного проекта. В это же время тщательно готовится папка документов, в которой логика работы над проектом представлена более полно и доказательно, так как весь спектр материалов трудно разместить на выносных стендах.

Параллельно ведется работа по подготовке устного выступления подростка или команды из 5–6 человек, которые, используя материалы портфолио, а также, возможно, и видеоматериалы, представляют свой взгляд на решение избранной проблемы.

В рамках этого этапа проходит устная защита проекта, по форме напоминающая процедуру слушания, где подростки представляют и обосновывают логику и эффективность своего проекта. Данная часть работы организуется в режиме конкурса подростков или команд и оценивается квалифицированным экспертным жюри.

6 стадия. Реализация проекта. Данная стадия предполагает, что подростки пытаются реализовать на практике полностью или частично свою версию решения проблемы. В этих целях возможны различные социальные акции (письменные обращения в муниципальные исполнительные органы, передача своих предложений в СМИ, общественные организации, подключение к этой работе ресурсов коммерческих структур и различных фондов и т.д.).

С другой стороны, подростки могут осуществлять реализацию проекта непосредственно через свое практическое участие путем проведения трудовых акций, сбора средств, организации фестивалей и др.

7 стадия. Рефлексия. Главная цель этого этапа – анализ самими подростками стадий подготовки проекта и его представления на конкурсе.

При поддержке педагога проходит разбор проделанной работы, определяются встретившиеся трудности, происходит оценивание вклада микрогрупп и отдельных участников, выявляются слабые стороны проекта, обсуждаются пути их исправления.

К этапу реализации социального проекта подростки могут самостоятельно определять цели, задачи, добиваться результата в выбранной области деятельности. От педагога требуется координация, помощь в организации отдельных этапов работы.

Таким образом, основными задачами социальных технологий в дополнительном образовании выступает целенаправленное приобщение подростков к богатствам культуры, формирование их ценностных ориентаций и духовных потребностей; стимулирование социальной активности, инициативы и самодеятельности человека в сфере досуга, повышение его досуговой квалификации, то есть умения рационально, содержательно и разнообразно организовать свое свободное время в целях поддержания физического и духовного здоровья и самосовершенствования; создание условий для выявления и развития способностей личности, реализации ее творческого потенциала и позитивного самоутверждения.

III.2. Методика формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования

В реализации методико-технологического блока модели формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования можно выделить следующие этапы: целеполагающий, диагностический, организационный, процессуальный, аналитический.

Данный блок включает в себя три относительно независимых уровня – пропедевтический (формирование мотива к проявлению социальной

активности), операциональный (формирование опыта активного поведения в социокультурной среде), индивидуально-деятельностный (формирование социальной активности как интегральной характеристики личности подростка). Каждый уровень характеризуется достижением промежуточного результата. Достижение последнего уровня может быть оценено как достижение конечного результата, то есть формирования социальной активности как интегральной характеристики личности подростка.

Методику формирования социальной активности подростков можно осуществить посредством внедрения в образовательных учреждениях комплексной целевой образовательной программы «Старт», программы деятельности детского объединения «Клуб старшеклассников» и комплекса методического сопровождения деятельности педагогов, реализующих модель.

Комплексная целевая программа «Старт» предполагает три модульных блока «Рост», «Дело», «Вместе». **Модульный блок «Рост»** направлен на формирование у подростка лидерских качеств, внутренней мотивационной готовности принимать участие в социально-значимой деятельности, готовности к самопознанию и выстраиванию перспектив собственного развития.

Модульный блок «Дело» имеет своей целью расширить представления воспитанников о технологиях организаторской деятельности, сформировать у них умения и навыки проектной работы в процессе подготовки и реализации социально-значимых проектов.

Модульный блок «Вместе» направлен на формирование и развитие у подростков навыков и умений совместной работы в команде сверстников и взрослых, умений находить и привлекать в ходе реализации социально-значимой деятельности дополнительные ресурсы посредством организации социального партнерства с представителями организаций (общественной, коммерческой, политической и иной направленности).

Реализация методики формирования социальной активности подростков начинается с *целеполагающего этапа*, который призван осуществить определение целей формирования социальной активности у педагогов, организующих педагогический процесс в данном направлении, и самих подростков. Содержательно данный этап реализуется с помощью анализа потребностей участников процесса, имеющегося социального заказа и условий, в которых планируется осуществлять педагогический процесс, направленный на формирование социальной активности.

Для этого с подростками целесообразно организовать вводное занятие «Я в мире сегодня и завтра». Цель данного занятия: акцентировать внимание подростков на особенностях современного общества, необходимости проявлять собственную активность, чтобы быть успешным в различных сферах. Для достижения обозначенной цели возможно использование специальных упражнений («Мой эпиграф», «Надпись на футболке», «Личный герб» и др.).

Упражнение «Мой эпиграф»

Цель – определение индивидуальных позиций и взглядов на роль цели и жизненной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении и становлении.

Инструкция: запишите на листке бумаги все, чего вы хотели бы достичь, не обращая внимания на доступность желаемого или его значимость. Закончив список, вам необходимо распределить все желания на три категории – максимально важные для вас (а), очень важные (б), просто важные (в). Если желание недостаточно важно, чтобы войти даже в категорию (в), то просто вычеркните его.

Процедура: участникам необходимо сформулировать наиболее подходящий к их внутреннему состоянию на данный момент (на данный период жизни) «жизненный эпиграф». Далее по кругу каждый участник озвучивает свой эпиграф, при желании комментирует его.

Не менее эффективной процедурой для развития навыков целеполагания является конкретизация целей собственной жизни. Анализируя собственные желания, подростки получают возможность структурировать собственные потребности. Для педагога не меньшее значение в данной процедуре имеет диагностический аспект – появятся ли в списке воспитанника желания, имеющие направленность на социум, либо все они будут иметь сугубо эгоистическую направленность.

Для повышения личностной значимости формирования социальной активности у самих подростков, необходимо уделять большое внимание рефлексии и самостоятельной работе. Одним из возможных вариантов является написание небольшого рассуждения на тему «Зависит ли будущее от меня?». Выполняя это задание, подростки получают возможность осознанно сформулировать собственную жизненную позицию. В то же время для педагогов такие творческие работы являются материалом для первичной диагностики уровня субъективного контроля и готовности проявлять активную позицию в жизни.

Диагностический этап реализации методики продолжается в течение 3–4 недель. **Цель** данного этапа: выявление исходного уровня развития социальной активности у воспитанников и формирование устойчивого мотива к проявлению социальной активности у подростков. Диагностика организуется в рамках трех первых занятий по образовательной программе. По форме диагностика представляет собой групповые занятия, во время которых подросткам предлагается заполнить тестовые бланки. Результаты диагностики обрабатываются педагогами, а затем анализируются вместе с подростками.

Организационный этап реализации методики формирования социальной активности подростков рассчитан на 1–3 месяца. **Цель** данного этапа: создание предметно-коммуникативной среды, способствующей проявлению социально-культурной активности подростка. Для решения

поставленной задачи в рамках образовательной программы проводится ряд практических занятий и семинаров, направленных на сплочение коллектива и выбор направленности проявления социально-культурной активности.

Эффективной организационной формой на данном этапе выступают учебные *выездные сборы*. Эта форма обладает рядом преимуществ, поскольку она дает возможность участникам более глубоко погрузиться в тематику социальной активности. Технологии, которые используются при реализации программы выездных сборов, позволяют подросткам занять активную позицию во взаимодействии с педагогами, повышают возможность самореализации, способствующей самоопределению и выбору предпочитаемой направленности проявления социальной активности в микросоциуме. Для достижения максимальной эффективности работы рекомендуется ограничивать число участников до 25–30.

В содержание выездного сбора включается два принципиально важных компонента – обучающие блоки и тренинги. Обучающие блоки представляют собой учебные занятия продолжительностью 40–120 минут, направленные на формирование у воспитанников знаний, умений, навыков по различным аспектам лидерских технологий, организаторской деятельности, командной работы по теме «Персональный менеджмент» (формирование знаний и умений осуществлять самоопределение и планировать направление саморазвития в ближайшей временной перспективе); «Технология коллективной творческой деятельности»; «Эффективное взаимодействие в команде» и т.д.).

Для решения задачи формирования и развития у участников практических навыков в программу выездного сбора вводятся блоки тренинговой работы (тренинги). Блоки тренинговой работы могут быть представлены в программе сбора отработкой следующих умений и навыков: сотрудничать и взаимодействовать («Все вместе», «Я+ТЫ»); воспринимать информацию от окружающих людей и анализировать события и ситуации

(«Если смотреть и видеть...»). Выбор направленности тренинговых блоков в программе сбора обусловлен необходимостью на данном этапе работы с подростками формирования и развития у них основополагающих умений и навыков, позволяющих быть успешными в социально-значимой деятельности в дальнейшем.

Примерный план выездного учебного сбора

День первый

- 16-00 Сбор участников на пригородном вокзале г. Челябинска
16-30 Приобретение билетов. Посадка в электропоезд до станции
Златоуст
19-30 Прибытие на б/о «Родничок»
20-00 Размещение участников. Знакомство с территорией.
Инструктаж по ТБ
21-00 Ужин
21-30 Постановка целей и задач выездного сбора. Коллективное и
индивидуальное целеполагание
22-00 «Все вместе». Тренинг на формирование команды
23-30 Анализ дня
00-00 Отбой

День второй

- 8-00 Подъем
8-20 Разминка. Время личной гигиены
9-00 Завтрак
9-40 Постановка задач на день. Планирование дня
10-00 Обучающий блок «Я и мир вокруг»
12-00 Перерыв
12-15 Тренинг взаимодействия «Ты+Я»
14-00 Обед
15-00 Ролевая игра «Остров Удачи»
16-30 Перерыв
17-00 Тренинг восприятия «Если смотреть и видеть..»
20-00 Ужин

- 20-30 *Обучающий блок «Основы персонального менеджмента: самоопределение и планирование саморазвития»*
- 22-00 *Вечерний разговор «Это моя жизнь»*
- 23-30 *Анализ дня. Рефлексия*
- 00-00 *Отбой*

День третий

- 8-00 *Подъем*
- 8-20 *Разминка. Время личной гигиены*
- 9-00 *Завтрак*
- 9-30 *Постановка задач на день. Планирование дня*
- 9-40 *Обучающий блок «Технология коллективно-творческой деятельности»*
- 11-30 *Обучающий блок «Эффективное взаимодействие в нашей команде»*
- 13-30 *Обед*
- 14-00 *Подведение итогов семинара Рефлексия*
- 14-30 *Выход с б/о «Родничок» на ст. Кисегач*
- 15-20 *Приобретение билетов. Посадка в электропоезд*
- 18-00 *Прибытие на вокзал г. Челябинска*

Для диагностики уровня готовности к социально-значимой деятельности целесообразно в завершение организационного этапа провести с подростками проблемную дискуссию на тему «Взрослые возможности для молодого человека».

Примерные вопросы для обсуждения в рамках дискуссии

«Взрослые возможности для молодого человека»

- *Что влияет на ваше желание и желание ваших сверстников участвовать в социально-значимой деятельности?*
- *Какие социально-значимые темы находят в вас наибольший отклик?*
- *Каким образом вы можете использовать опыт социально-значимой деятельности, полученный сегодня, в своей будущей жизни?*

- Интересно ли, на ваш взгляд, строить партнерские отношения с лидерами более старшего поколения?
- Каким образом может быть выстроено такое взаимодействие?

Деятельностный этап реализации методики формирования социальной активности подростков длится 12–15 месяцев. Основная задача для педагога на этом этапе – создать максимально благоприятные условия для получения воспитанниками опыта социально активного поведения в микро- и макросоциуме.

Решение данной задачи осуществляется по нескольким направлениям: во-первых, продолжается реализация образовательной программы «Старт», во-вторых, увеличивается количество тренинговых занятий, направленных на формирование модели социально активного поведения; в-третьих, воспитанники включаются в социально-значимую деятельность (социальное проектирование, акции, фестивали социального творчества и т.д.).

Основным содержанием занятий образовательной программы «Старт» на данном этапе выступают блоки «Дело» и «Вместе». В ходе обучающих занятий у воспитанников формируются умения и навыки необходимые для участия в социально-значимой деятельности (выделять на основе анализа ситуации актуальную проблему, планировать собственную деятельность, организовывать деятельность команды, предпринимать усилия для реализации плана, взаимодействовать с партнерами и т.д.) (табл. 5).

Таблица 5

Тематический план модуля «Дело» комплексной целевой образовательной программы «Старт»

№ п/п	Тема	Теория	Практика	Всего
1	Что такое социально-значимое дело. Виды социально-значимой деятельности	0,5	0,5	1
2	Понятие социальной инициативы, социального творчества и социальной ответственности	0,5	1	1,5
3	Проект, акция, КТД: основные отличия и особенности организации	1	1	2

4	Социальное проектирование в современном мире: назначение, актуальность, возможности	1	0,5	1,5
5	Современные социальные проблемы-противоречия. Уровни социальной проблематики – образовательное учреждение, район, город, регион, страна	1	1	2
6	Понятие актуальности. Поиск актуальных проблем в микро- и макросоциуме	0,5	1,5	2
7	Социальный проект: понятие, структура, ход подготовки и реализации	1	1	2
8	Цель и результат социального проекта. Нормативная база реализации проекта	1	2	3
9	Субъекты социального проектирования: целевая аудитория, участники проекта, менеджеры проекта, социальные партнеры	1	1	2
10	Технологии поиска решения социальной проблемы. Поиск информации и анализ имеющихся вариантов решения. Разработка собственного подхода к решению проблемы	1	2	3
11	Планирование мероприятий по реализации проекта. Виды планов	1	1	2
12	Организация деятельности команды. Распределение ролей в проектной команде. Персональная ответственность. Координация деятельности участников проектной команды	1	1	2
13	Поиск и привлечение ресурсов и партнеров для реализации мероприятий проекта. Основы фандрайзинга	1	2	3
14	Понятие социального партнерства. Технологии поиска социальных партнеров для реализации проекта	1	1	2
15	Особенности организации делового взаимодействия с партнерами. Ведение деловой переписки, переговоры	1	2	3
16	Общение со СМИ в ходе реализации проекта. Освещение проектной деятельности, формирование общественного мнения о результатах проекта	1	2	3
17	Анализ результатов проектной деятельности. Соответствие достигнутого результата поставленным целям. Анализ изменения социальной ситуации	1	1	2
18	Особенности и специфика организации краткосрочных социальных акций, флеш-мобов	1	2	3
19	Технология коллективной творческой деятельности. Этапы и структура коллективного творческого дела	1	1	2
20	Направленность и виды коллективных творческих дел	1	1	2
21	Роль лидера команды в организации социально-значимой деятельности	1	1	2
22	Анализ работы команды, взаимодействия членов команды, личного вклада в реализацию социально-значимой деятельности	0,5	1,5	2
	ИТОГО:	20	28	48

Учитывая специфику и возрастные особенности подростков, а именно стремление к некоторой соревновательности практически во всех видах деятельности, одним из важных моментов в освоении технологии социально-значимой деятельности, социального проектирования становится участие в конкурсе социальных проектов «Я – гражданин России». Участие в конкурсе предполагает подготовку, разработку и реализацию командой участников какого-либо социального проекта, направленного на решение актуальной социальной проблемы. Согласно положению о конкурсе социальных проектов выделяется несколько направлений для выбора проблемы и темы проекта. Это – благоустройство территории, гражданские инициативы, помощь ветеранам и шефство над младшими, экологические инициативы, социальная проблематика в микросоциуме и другие. В представленном перечне тематика и направленность социальных проблем, которые подростки имеют возможность затронуть в собственной деятельности, достаточно обширна. Это дает возможность свободного выбора социально значимой деятельности с учетом интересов самих участников конкурса.

Поскольку представление результатов проекта и организация взаимодействия в команде и с внешними партнерами требует высокого уровня развития коммуникативных навыков, в рамках занятий образовательной программы целесообразно предусмотреть ряд тренинговых занятий: коммуникативный тренинг «Эффективное общение», тренинг эмоционального восприятия «Видеть, слышать, понимать», тренинг рефлексивного слушания «Я вас слушаю», тренинг ведения деловых переговоров.

На деятельностном этапе реализации методики формирования социальной активности подростки непосредственно являются участниками реализации программы деятельности детского объединения «Клуб старшеклассников». Цель деятельности такого объединения: создание оптимальных условий для личностного роста подростков посредством

самореализации, профессионального самоопределения и расширения опыта социального взаимодействия.

Структура объединения представлена взаимосвязанными и взаимодействующими элементами – руководителями, координаторами направлений деятельности и непосредственно группами участников, входящих в детское объединение. Все воспитанники, входящие в состав детского объединения «Клуб старшеклассников», распределяются в три группы: вожатский (педагогический) отряд, проектную группу и пресс-центр, имеющие приоритетные направления деятельности (рис. 2).

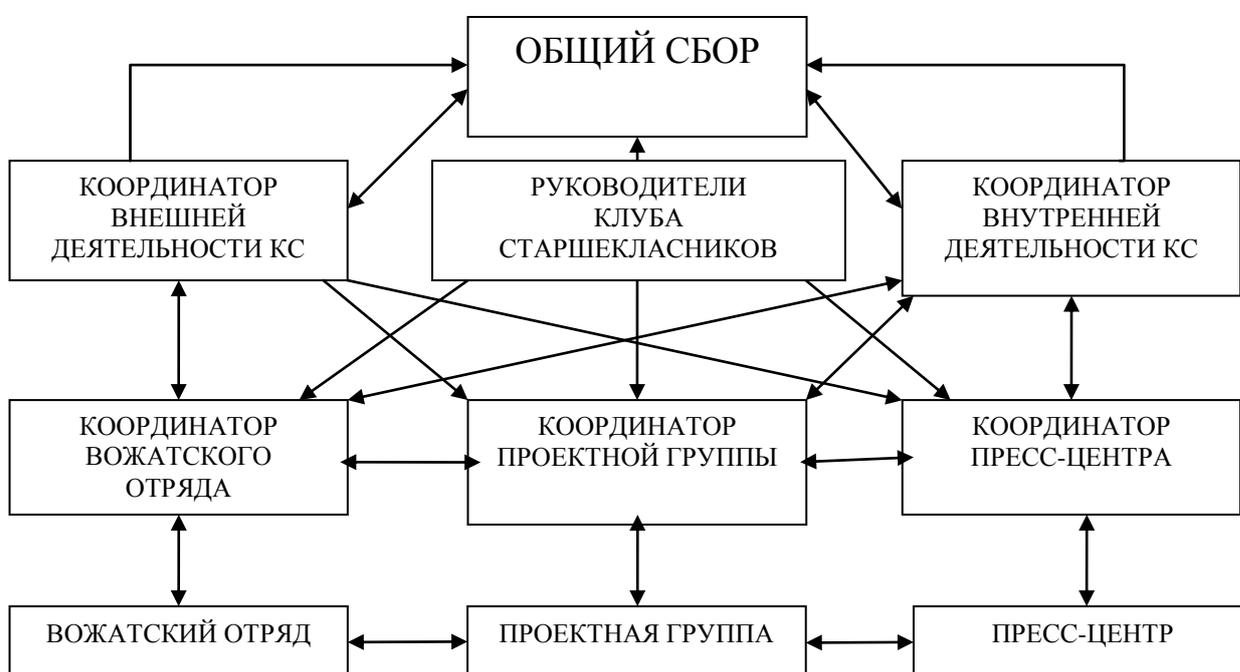


Рис. 2. Организационная структура объединения дополнительного образования «Клуб старшеклассников»

Так, *вожатский отряд* нацелен на реализацию проектов и мероприятий, направленных на взаимодействие с воспитанниками детских домов, дошкольных учреждений, с учащимися начальной школы общеобразовательных учреждений и т.д. *Проектная группа* занимается разработкой и реализацией социально-культурных инициатив различной направленности в зависимости от потребностей и интересов участников с учетом потребностей микро- и макросоциума. *Пресс-центр* – группа

воспитанников, которая формируется с целью решения задачи освещения деятельности детского объединения в различных СМИ города и региона, а также формирования общественного мнения о деятельности объединения.

Руководителем «Клуба старшеклассников» назначается педагог из числа сотрудников образовательного учреждения. Основной функционал – реализация образовательных программ дополнительного образования, координация деятельности на уровне педагогического коллектива. Обязанностями координатора внешней деятельности являются представление интересов участников «Клуба старшеклассников» в совместных проектах и программах с другими образовательными учреждениями, исполнение организационной функции по взаимодействию с другими образовательными учреждениями, педагогическими отрядами вузов. Координатор внутренней деятельности «Клуба старшеклассников» выполняет следующие функциональные задачи: разработка и организация социально-досуговой программы, решение организационных вопросов внутренней жизни объединения (поддержание традиций, организация и проведение творческих мероприятий для участников «Клуба старшеклассников» и т.п.).

Функционал координатора вожатского отряда: обеспечение взаимодействия с педагогическими отрядами вузов и других образовательных учреждений, разработка и организация социально-культурных акций и проектов с образовательными учреждениями интернатного типа, начальной ступенью общеобразовательных школ и т.д. Основные функции координатора проектной группы представлены взаимодействием с социальными партнерами, координацией и решением организационных вопросов, связанных с непосредственной проектной деятельностью. Координатор пресс-центра организует информационное пространство внутри объединения посредством информирования всех участников «Клуба старшеклассников» о событиях и мероприятиях,

модерирует группы в социальных сетях, освещает деятельность на внешнем уровне (web-ресурс, информация в СМИ и т.п.) (табл. 6).

Предложенная структура детского объединения позволяет каждому участнику найти себе деятельность по интересам и максимально удовлетворить образовательные потребности. Для самого детского объединения такая структура позволяет осуществлять разноплановую социально-значимую деятельность и позволяет быть представленным на различных уровнях образовательной системы (муниципальном, региональном, федеральном).

Таблица 6

Примерный план работы объединения «Клуб старшеклассников»

Месяц	Мероприятия по направлениям деятельности					
	Внутренняя деятельность			Внешняя деятельность		
	Образовательный блок	Социально-досуговый блок	Социально-психологическое сопровождение	Конкурсы и мероприятия (уровень и статус)	Работа вожатского отряда	Социальное проектирование
Сентябрь	Обучающие занятия по программам (1 раз в неделю)	Посещение кинотеатра	Индивидуальное консультирование по запросу воспитанников	Конкурс «Юный Глава города и его команда» (уч., муницип.) «Судебная нить» (уч., муницип.)	Поиск партнеров на уч.год	Решение орг.вопросов по реализации проекта «На пути к солнцу»
	Выборы внутри объединения на должности координаторов					
Октябрь	Обучающие занятия по программам (1 раз в неделю)	Выездные сборы «Посвящение в члены "КС"»	Мониторинг ценностных ориентаций и направленности личности воспитанников	Круглый стол «Город воспитывающий социум» (уч., муницип.) Отчетно-выборная конференция городского «Совета ветеранов»		Взаимодействие с социальными партнерами проекта «На пути к солнцу»

Ноябрь	Обучающие занятия по программам (1 раз в неделю)	Посещение театра «Манекен»	Тренинг «Как обрести уверенность в себе». Первичная диагностика уровня соц. активн., коммуникативных и организаторских способностей	Районные туры городского конкурса социальных проектов (участие)	Подготовка Зимних сборов актива ДОО и ОУСУ г. Челябинска	Выбор идеи социального проекта на год
Декабрь	Обучающие занятия по программам (1 раз в неделю)	Экскурсионная поездка	Тренинговое занятие «Преодоление конфликтов»	Зимние сборы актива ДОО и ОУСУ г. Челябинска (уч./орг., муницип.)	Разработка и проведение новогодних праздников для учащихся	
Январь	Обучающие занятия по программам (1 раз в неделю)	Посещение кинотеатра	Индивидуальное консультирование по запросу	Конкурс детских СМИ «Nota-bene» (пом.орг., муницип.)	Проект для начальной школы	Подготовка социального проекта
Февраль	Обучающие занятия по программам (1 раз в неделю)	Посещение ледового дворца «Молния»	Тренинговое занятие «Я и мой внутренний мир»		Работа городского штаба подготовки вожатых	
Март	Обучающие занятия по программам (1 раз в неделю)	Посещение драматического театра и краеведческого музея	Посещение выставки «Образование и карьера». Тренинговое занятие по профориентации подростков	Церемония награждения участников Всероссийской акции «Я – гражданин России» (пом. орг., муницип.).	Работа городского штаба подготовки вожатых	Разработка и реализация социального проекта
Апрель	Обучающие занятия по программам (1 раз в неделю)	Экскурсионная поездка	Исследование субъектности и личностной позиции в деятельности	Конкурс вожатского танца (уч., муницип.). Сборы вожатых	Работа городского штаба подготовки вожатых	
Май	Обучающие занятия по программам (1 раз в неделю)	Выездной семинар Клуба подростков по подведению итогов года	Диагностика уровня удовлетворенности работой в объединении, психологического климата объединения	Подготовка программы Летнего сбора актива ДОО и ОУСУ г. Челябинска		

Июнь-август	Трудоустройство воспитанников: Городской штаб «Трудовое лето»	Летний сбор актива ДОО и ОСУ г. Челябинска (пом.орг., вож., уч., муниципальн.)	
-------------	---	--	--

Таким образом, план работы в рамках реализации программы деятельности детского объединения «Клуб старшеклассников» включает в себя мероприятия по всем направлениям содержания деятельности объединения. В мероприятиях заложена возможность участия на различном уровне самореализации. Подростки могут выступать как в роли наблюдателей, активных участников, так и в роли помощников организаторов или полноценных организаторов дел.

Аналитический этап реализации методики формирования социальной активности подростков длится в течение 1–2 месяцев с воспитанниками второго года обучения. Целью данного этапа является формирование у подростков ориентации на самостоятельное и систематичное проявление социально активной модели поведения.

Основное содержание деятельности педагога на данном этапе реализации методики заключается в создании условий для анализа подростками полученного опыта социально активного поведения и оценки динамики уровня развития социальной активности каждого воспитанника. Для достижения поставленной цели применяется широкий спектр методов экспертного оценивания, самооценивания, коллективного анализа, индивидуальной рефлексии и т.д.

В рамках программы дополнительного образования «Старт» на аналитическом этапе целесообразно проведение итоговых, обобщающих занятий с акцентом на применении упражнений аналитической направленности. Для решения задачи самооценивания достижений каждому воспитаннику предлагается написать творческую работу в форме мини-сочинения на тему «Моя новая жизнь», в которой необходимо дать оценку собственным изменениям, связанным с принятием более активной позиции в

жизни. Написание подобной творческой работы дает участникам возможность активизировать механизмы самоанализа и рефлексивного мышления, что в свою очередь позволяет говорить о наличии сформированной субъективной оценки участия в социально-значимой деятельности.

Упражнение «Твое будущее»

Цель: активизировать механизмы рефлексии и самооценивания достижений у подростков.

Процедура проведения: один участник (по желанию) садится на отдельно стоящий стул. Задача всех остальных в режиме обратной связи рассказать ему о том, каким будет его будущее. При этом педагог акцентирует внимание на необходимости отдельно выделить некоторые сферы – профессиональную (чем будет заниматься человек, какой род деятельности изберет для себя), личную (каким человек станет в личной жизни), психологическую (человеческие качества участника), связывая с теми навыками и качествами, которые участник приобрел (по мнению группы), проявляя себя в социально-значимой деятельности. Для усиления эффекта от упражнения возможно, чтобы группа делала предположение также о хронологических рамках, например будущее участника через 3 года, через 5 лет и т.д.

Процедура экспертного оценивания осуществляется с использованием Экспертной карты, в качестве экспертов выступают педагоги, включенные в реализацию модели (I группа, 1–2 человека); педагоги, не принимающие участия в реализации модели (II группа, 2–3 человека); родители старшеклассника.

Экспертная карта оценивания социально-культурной активности старшеклассника
ФИО воспитанника _____

Возраст _____

- 0 – Практически не проявляется
- 1 – Проявляется в редких случаях
- 2 – Проявляется довольно часто
- 3 – Проявляется практически всегда.

Показатель	Педагоги (I)		Педагоги (II)			Родители		Ср. балл
Зависимость от педагога в принятии решений								
Профессионально-ориентированные интересы в деятельности								
Готовность оказать помощь сверстникам								
Демонстративность в поведении								
Позитивное отношение и готовность к сотрудничеству в совместной деятельности								
Выраженность стремления к успеху								
Ориентированность на решение социально-культурных проблем								
Готовность к саморазвитию и самосовершенствованию								

Таким образом, в процессе реализации методики формирования социальной активности подростков происходит создание особой среды с различного рода социокультурными стимулами. Включение ребенка во взаимодействие с объектами культуры (досуговые учреждения, учреждения культуры, библиотеки, учреждения социальной сферы и т.д.) с учетом принципа свободной ответственности способствует развитию внутреннего источника социальной активности и вследствие этого приводит к созданию внутренних условий для его реализации.

III.3. Подготовка педагогов дополнительного образования к формированию социальной активности подростков

Образовательный процесс в дополнительном образовании многогранен и обладает специфическими особенностями. Роль педагога в дополнительном образовании заключается в организации естественных видов деятельности детей и умении педагогически грамотно управлять системой взаимоотношений в этой деятельности. В силу специфики своей профессии педагог дополнительного образования формирует взгляды, убеждения,

потребности, идеалы подростков, что требует постоянного совершенствования педагога в предметной области, а также в психологии и педагогике, поэтому сочетание целенаправленного и специально организованного постдипломного образования с самообразованием – неременное условие эффективности деятельности системы дополнительного образования детей.

В связи с этим к педагогу, осуществляющему педагогическую деятельность в системе дополнительного образования, предъявляется ряд требований. Он должен быть не просто широко образованным человеком, хорошо владеющим проблемами воспитательной работы, но и духовно развитой личностью в высоком значении этого слова. Проблемы формирования личности педагога дополнительного образования, повышения его профессиональной компетентности и развития его творчества рассматривались В.Д. Бардиной, М.А. Волович, И.А. Зимней, Р.А. Литвак, Н.А. Соколовой и другими исследователями [70; 147; 150].

Для целенаправленной подготовки и методического сопровождения деятельности педагогов дополнительного образования важно определиться с профессиональными требованиями к педагогу, реализующему модель формирования социальной активности подростков в условиях дополнительного образования. Целесообразно соотнести педагогические условия системы дополнительного образования и деятельность педагога в соответствии с ними (табл. 7).

Таблица 7

**Профессиональные требования к педагогу
дополнительного образования**

Педагогические условия системы дополнительного образования	Требования к деятельности педагога
Вариативность образования	Умение проектировать и разрабатывать образовательные программы для разных категорий детей старшего школьного возраста; Владение разными формами организации учебных занятий с подростками;

	Владение различными педагогическими технологиями, направленными на формирование социальной активности воспитанников
Субъект-субъектные отношения (полисубъектность системы дополнительного образования)	<p>Демократический стиль общения с воспитанниками, их родителями и коллегами;</p> <p>Владение элементами индивидуального и группового консультирования подростков и их родителей по проблемам общения;</p> <p>Владение элементами тренинга эффективного общения;</p> <p>Умение использовать в педагогической деятельности игры на развитие коммуникативных, интеллектуальных, творческих способностей старших школьников;</p> <p>Умение использовать на практике принципы и подходы «педагогике сотрудничества»;</p> <p>Умение осуществлять на высоком уровне педагогическую рефлексию</p>
Создание ситуации успеха	<p>Умение проектировать и применять в коллективе воспитанников системы ступеней личностного роста каждого ребенка независимо от его способностей;</p> <p>Умение мотивировать воспитанников на участие в конкурсах социально-педагогической направленности (от уровня коллектива до российского и международного уровней);</p> <p>Умение и готовность принимать участие в социальных программах и проектах вместе с подростками;</p> <p>Умение широко применять на практике методы поощрения</p>
Создание социокультурной психолого-педагогической системы	<p>Умение применять в практике психологические, дидактические, методические здоровьесберегающие технологии;</p> <p>Готовность и стремление к постоянному повышению собственной профессиональной квалификации;</p> <p>Умение выстраивать и поддерживать постоянные контакты с учреждениями социально-культурной сферы, учреждениями образования и административными органами управления системой образования;</p> <p>Умение пользоваться технологией социального партнерства;</p> <p>Активное применение в педагогической деятельности технологий развивающего обучения</p>

Результат изучения аспектов профессиональной компетентности педагога дополнительного образования, реализующего модель формирования социальной активности подростков, позволяет нам сделать вывод, что процессом развития профессионального потенциала педагогов можно и

нужно управлять. Это является важным условием повышения эффективности и качества педагогической деятельности.

Соответствие педагога уровню предъявляемых требований к профессиональной деятельности и его готовность к реализации модели формирования социальной активности подростков во многом обеспечивается целенаправленной систематической подготовкой педагога в данном направлении, которая осуществляется в рамках методического сопровождения деятельности учреждения дополнительного образования. Методическое сопровождение является элементом организационно-управленческого компонента системы, который предполагает выявление профессиональных приоритетов педагогов дополнительного образования, оказание помощи педагогам в разработке и реализации образовательных программ, систему повышения квалификации педагогов, обеспечение принципа научности в деятельности педагогов дополнительного образования.

Модель методического сопровождения деятельности педагогов дополнительного образования, предложенная Н.А. Соколовой [150] и взятая нами за основу для осуществления третьего педагогического условия, направлена на реализацию приведенных ниже функций.

Диагностико-аналитическая – исследование потребностей общества, факторов влияния социального пространства, изучение запросов и потребностей детей и родителей, исследование педагогического потенциала, проблем педагогической деятельности, сформированности профессионально-значимых качеств, внедрения новых педагогических технологий, изучение потребностей и запросов педагогов в повышении профессиональной квалификации, анализ состояния образовательного процесса, содержания деятельности, форм и методов организации образовательного процесса.

Моделирующая функция предполагает разработку модели деятельности педагога дополнительного образования, профессиограммы специалиста, системы мониторинга качества осуществления образовательного процесса.

Реализация *организационно-педагогической функции* предполагает оказание помощи педагогу в организации взаимодействия с администрацией учреждения, структурными подразделениями, социально-культурными учреждениями района, города, организацию повышения квалификации педагогов, создание банка данных по вопросам методического сопровождения образовательного процесса (образовательные программы, нормативные технологии, программы мониторинга и сопровождения, описание педагогических технологий и т.д.), организацию индивидуальной работы с кадрами по повышению уровня методической компетентности.

Контрольно-коррекционная функция включает в себя определение диагностических методик, оптимальных для изучения состояния субъектов образовательного процесса, отслеживание процесса внедрения в непосредственную педагогическую деятельность современных педагогических знаний, технологий, приемов и способов организации образовательного процесса, оказание помощи педагогам в разработке и корректировке образовательных программ с учетом социального заказа, потребностей детей и родителей.

Научно-экспериментальная функция методического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования позволяет анализировать эмпирические знания, осмысливать материал и превращать его в материал для научного обобщения, определять для науки социальный заказ, исходящий из педагогической практики, продумывать и реализовывать эксперименты по апробации в деятельности педагога новых идей, методик, технологий.

Основными методами осуществления методического сопровождения деятельности педагогов дополнительного образования являются моделирование, лекции, тренинги, деловые и ролевые игры, индивидуальное и групповое консультирование. Организационно-педагогическими формами – творческие лаборатории, стажерские площадки, методические объединения, групповые занятия.

Традиционно в дополнительном образовании детей существуют такие формы повышения квалификации педагогов, как методические объединения, творческие лаборатории, кафедры, мастер-классы.

Методическое объединение создается с целью повышения качества образования посредством профессионального общения, направленного на отработку и внедрение инновационных педагогических технологий, методик, приемов, форм деятельности; на определение критериев, норм, требований эффективности педагогической деятельности. Методическое объединение анализирует результаты педагогического процесса, определяет варианты повышения его эффективности, организует работу методических семинаров по проблемам, разрабатывает методические рекомендации для педагогов, родителей, учащихся, дает рекомендации по изменению содержания, структуры образовательных программ, использованию разных форм занятий.

Задача *творческой лаборатории* в дополнительном образовании состоит в соединении достижений современной науки и практики. Творческая лаборатория может заниматься разработкой концепций, программ развития, программ деятельности учреждения, апробацией различных научных концепций в практической деятельности направлений дополнительного образования, организацией экспериментальных площадок, созданием нормативных документов и методических разработок по указанной проблематике.

Кафедра представляет собой объединение педагогов и методистов дополнительного образования, имеющих высокую квалификацию, вузовских преподавателей и ученых. Задачами такого объединения является повышение профессиональной компетенции педагогов в избранном направлении деятельности, организация научно-исследовательской работы, разработка предметных методик и технологий, рецензирование образовательных программ и методических материалов по профилю, подготовка их к изданию.

Мастер-классы предполагают знакомство с профессиональной деятельностью лучших педагогов дополнительного образования –

образовательными программами, организацией педагогического процесса, методиками, технологиями, формами работы, приемами общения с детьми, индивидуальными способами повышения квалификации.

Еще одной формой повышения квалификации может стать *стажерская площадка*. Спецификой работы стажерской площадки в учреждении дополнительного образования является включение стажирующихся в реальный педагогический процесс, что требует специальной организации и методической подготовки. Важная особенность стажировки педагогов в учреждении дополнительного образования детей – возможность проходить такую стажерскую подготовку совместно с детьми через серию учебно-массовых мероприятий, программ клубной деятельности. Стажировка включает серию теоретических и практических занятий, выполнение творческих заданий, совместную с руководителем стажировки практическую работу с детьми, консультации, собеседования, семинары, круглые столы, обучающие игры, экскурсии.

Система повышения квалификации педагогических работников имеет многоуровневый характер. Основной ее формой может быть открытый университет педагогического мастерства, в рамках которого систематически организуются и проводятся методические недели. Методические недели включают теоретические лекции, семинары-практикумы, творческие лаборатории «педагог–психолог–методист», психологические тренинги, открытые занятия, деловые игры, социологические исследования и психологическую диагностику, обсуждение новых методических пособий, презентации методических сборников, исторические, педагогические, литературные гостиные, обзор новых литературных поступлений библиотеки, самостоятельную работу в сети «Интернет», спортивные часы, выставки методической литературы и образовательных программ педагогов и многое другое.

Модель специалиста повышения квалификации имеет следующие профессиональные составляющие:

- стимулирование и поддержка саморазвития педагога;
- способность принимать новые роли и ответственность;
- постоянное совершенствование собственных знаний, навыков и умений, позволяющее оказывать действенную помощь;
- нахождение эффективных путей решения возникающих в педагогической практике проблем;
- способность к внедрению инноваций, к руководству изменениями в образовательном учреждении.

Профессионально-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования, реализующего модель формирования социальной активности подростков, определяется следующими составляющими:

- профессиональная компетентность в области педагогики предполагает знание закономерностей педагогики, содержания предметных областей, социального знания и умение свободно использовать его в образовательном процессе;
- психологическая компетентность – знание возрастных и индивидуальных особенностей развития личности подростка, основ диагностики личности, владение методами развития мотивации познавательной, коммуникативной, творческой деятельности, эффективного общения и т.п.;
- методическая компетентность – владение способами вариативной организации образовательного процесса, умение разрабатывать образовательные программы, умение определять эффективные формы и способы организации образовательного процесса, умение планировать и прогнозировать, умение работать с информацией; социально-личностная компетентность – знание педагогом своего личностного потенциала и умение реализовывать его в социально-значимой деятельности [150; 107].

Эффективной формой повышения профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования являются обучающие семинары, которые проводятся раз в месяц и освещают актуальные вопросы педагогической деятельности по формированию социально-культурной активности подростков и взаимодействию с субъектами образовательного процесса (табл. 8).

Таблица 8

Тематический план семинаров повышения профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования

№ п/п	Тема семинара	Количество часов		
		Теор.	Практ.	Всего
1	Актуальные психолого-педагогические теории личности и концепции воспитания в свете современной образовательной политики	2	2	4
2	Современные личностно-развивающие технологии организации образовательного процесса	2	2	4
3	Актуальные методы диагностики и изучения особенностей личности воспитанников объединения	2	4	6
4	Система работы педагога дополнительного образования по формированию мотивации подростков на проявление социальной активности	2	4	6
5	Технологии командообразования в подростковом коллективе	2	4	6
6	Игровые технологии в деятельности педагога дополнительного образования социально-педагогической направленности	2	6	8
7	Проектные технологии в деятельности педагога дополнительного образования социально-педагогической направленности	2	6	8
8	Технологии организации самостоятельной исследовательской деятельности воспитанников объединения дополнительного образования	2	4	6
9	Технология подготовки команды воспитанников к участию в конкурсах социально-педагогической направленности	2	4	6
10	Формы и методы организации индивидуального и коллективного анализа деятельности с воспитанниками детского объединения	2	4	6
11	Организация мониторинга достижений и личностного роста воспитанников детского объединения	2	4	6
12	Эффективные формы работы педагога дополнительного образования с родителями воспитанников и социальными партнерами	2	4	6
13	ИТОГО	12	60	72

В течение всего периода реализации модели с педагогами дополнительного образования, осуществляющими образовательный процесс, проводятся индивидуальные и групповые консультации, направленные на повышение их профессиональной компетентности в сфере современных педагогических и социальных технологий. Также организуются площадки по обмену опытом организации деятельности детского объединения дополнительного образования.

На аналитическом этапе реализации модели педагоги привлекаются к экспертному оцениванию достижений воспитанников. Результаты экспертного оценивания являются для педагогов, реализующих модель формирования социальной активности подростков в дополнительном образовании, значимым материалом, позволяющим сделать вывод о результативности организации педагогического процесса.

III.4. Психолого-педагогическая диагностика уровня сформированности социальной активности подростков

Педагогическая диагностика имеет в виду профессиональную деятельность педагога (учителя, преподавателя, воспитателя) по постоянному изучению и оценке динамичной ситуации педагогического процесса и его непрерывно развивающегося объекта: ребенка, школьника или коллектива. Она преподносит педагогу исходные данные и ключ для практического решения конкретных педагогических задач. Следовательно, педагогическая диагностика есть предпосылка и условие для грамотной и успешной постановки и конструирования педагогического процесса.

При разработке программы психолого-педагогической диагностики формирования социальной активности как интегральной характеристики личности подростка необходимо выбрать критерии, показатели и методы их диагностики.

Критерий определяется как качество, свойство изучаемого объекта, которое дает возможность судить о его состоянии, уровне функционирования и развития. В качестве обобщенного (комплексного) критерия сформированности социальной активности подростка целесообразно принять проявление более высокого уровня социальной активности в повседневной жизни и деятельности подростка, который, в свою очередь, возможно определить через внешние и внутренние критерии.

Внутренние критерии включают в себя мотивационно-целевой, который проявляется в просоциальной мотивации деятельности старшеклассника, и эмоционально-оценочный, проявляющийся в личностной значимости социально активной деятельности. Данные критерии позволяют определить уровень сформированности социальной активности как качества личности подростка. Внешние критерии могут быть обозначены как организационно-поведенческий и деятельностно-практический, проявляющиеся в социальном творчестве, социальной ответственности и проявлении социальной инициативы. Такие критерии позволяют определить продуктивность и уровень проявления социальной активности подростков.

Переход от абстрактного уровня к конкретным наблюдениям осуществляется с помощью эмпирических индикаторов – внешне хорошо различимых показателей измеряемого критерия. Показатель – это количественная или качественная характеристика выбранного критерия изучаемого объекта. Количественными называют показатели, значения которых выражаются числами. Качественные – это описательные показатели, значения которых выражаются не числовой, а словесной характеристикой [78]. Для оценки уровня сформированности социальной активности подростков целесообразно выделить следующие критерии и показатели.

Мотивационно-целевой критерий определяется направленностью личности. В зависимости от того, какие мотивы, потребности, ценности подросток принимает для себя в качестве личностно-значимых, проявление

его социальной активности приобретает позитивный или негативный характер (просоциальный или антисоциальный).

Данный критерий также характеризуется осознанностью деятельности, носящей просоциальный характер и направленной на преобразование микро- и макросоциума. Этот критерий возможно оценить по следующим показателям: *сформированность личных мотивов на проявление социальной активности, сформированность личностно-значимой цели, просоциальная мотивация*. Сформированность личных мотивов на проявление социальной активности возможно оценить с помощью стандартизированной методики выявления мотивации к успеху Дж. Роттера и Т. Элерса. Для оценки сформированности личностно-значимой цели деятельности, направленной на проявление социальной активности, возможно применить методику измерения мотивации достижения А. Мехрабиана, тест выявления смысложизненных отношений «СЖО» В.Д. Леонтьева и «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной.

Эмоционально-оценочный критерий отражает субъективную оценку подростком собственного проявления социальной активности в социально значимой деятельности, личностных ощущений, переживаний и отношений, складывающихся в этом процессе. Данный критерий целесообразно рассмотреть через призму следующих показателей: *стремление к самоопределению и коммуникативность*.

Для оценки стремления к самоопределению актуально использование теста-опросника самоотношения «ОСО» В.В. Столина, самоактуализационного теста «САТ» Э. Шострома и методики оценки значимости эмоций Б.И. Додонова. Уровень коммуникативности подростков достаточно эффективно можно определить с помощью теста А.В. Батаршева на определение сформированности коммуникативных качеств личности, теста на оценку уровня общительности В.Ф. Ряховского и методики И.М. Юсупова на выявление уровня эмпатийных тенденций.

Организационно-поведенческий критерий отражает степень участия подростка в социально значимой деятельности, степень его самостоятельности в принятии различных решений, которые соответствовали бы поставленным целям, и их реализацию. Данный критерий оценивается по следующим показателям: *субъективность позиции старшеклассника как основа для проявления социального творчества, социальной инициативы и социальной ответственности, степень активности подростка, его статусная позиция в деятельности.*

Для выявления уровня субъектности позиции подростков возможным представляется использование опросника определения уровня субъективного контроля «УСК» Дж. Роттера. Степень активности выявляется с помощью методики роли в команде по Р. Белбину и опросника самочувствия активности и настроения «САН». Статусная позиция может быть оценена по методике «Цветовая социометрия» и методике диагностики межличностных отношений А. Собчика.

Деятельностно-практический критерий определяет степень овладения старшеклассником теми или иными практическими умениями реализации собственных возможностей в социально значимой деятельности. Приоритетную роль играет ориентация на самостоятельную деятельность не репродуктивного, а творческого характера. Данный критерий возможно рассмотреть с помощью таких показателей, как *стремление к самостоятельной деятельности и результативность (продуктивность) деятельности.*

Стремление к самостоятельной деятельности целесообразно определить с помощью экспертной оценки самостоятельности воспитанников «ЭОС», самооценки воспитанниками своей самостоятельности «СамОС» и теста способности к принятию творческих ответственных решений. Результативность как продуктивность деятельности возможно оценить с помощью метода экспертных оценок.

Для оценивания социально-значимых проектов, реализованных подростками, можно использовать критерии качества социального проекта, выявленные на основе анализа педагогической методической литературы по данному направлению (В.Н. Пахомов, А.С. Прутченков, Н.А. Соколова) (табл. 9).

Таблица 9

Критерии и показатели экспертного оценивания
социально-значимых проектов подростков

№	Критерии	Показатели
1	Актуальность социально-педагогического проекта	– социальная обусловленность; – социальная значимость проекта; – практическая перспективность проекта
2	Умение определять цели и задачи исследования	– корректность определения цели; – адекватность задач целям социально-значимого проекта
3	Степень раскрытия ведущих социально-значимых идей, подходов, концепций по проблеме проекта	– обоснованность использования социально-значимых идей; – полнота использования, глубина; – умение анализировать научную литературу; – наличие авторской позиции
4	Компетентность в организации опытно-поисковой работы социального проектирования	– адекватность использования методов по проблеме и содержанию проекта; – многообразие методов исследования; – умение интерпретировать и анализировать полученные результаты опытно-поисковой работы; – достоверность результатов
5	Умение оформлять и представлять результаты в виде таблиц, гистограмм, графиков	– уместность; – полнота; – эстетичность
6	Наличие и качество приложений по проекту	– полнота; – разнообразие; – достаточность
7	Умение представить результаты проектирования	– логичность и лаконизм изложения; – умение раскрыть тему в публичном выступлении; – эрудированность, доказательность; – умение вести дискуссию, отвечать на вопросы

Обобщенная методика психолого-педагогической диагностики выделенных критериев и показателей уровня сформированности социально-культурной активности подростков может быть представлена в виде следующей таблицы (табл.10).

Таблица 10

Методика диагностики уровня сформированности социальной активности подростков

Критерии		Показатели	Методики психолого-педагогической диагностики
Внутренние	Мотивационно-целевой	Сформированность мотивов проявления социальной активности	Дж. Роттера, Т. Элерса.
		Сформированность личностно-значимой цели	А. Мехрабиана, В.Д. Леонтьева, В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной
		Социальная мотивация	Н.В. Бордовской, А.А. Реан
	Эмоционально-оценочный	Стремление к самоопределению	В.В. Столина; Э. Шострома; Б.И. Додонова
		Уровень коммуникативности	А.В. Батаршева; В.Ф. Ряховского; И.М. Юсупова
Внешние	Организационно-поведенческий	Субъектность позиции подростка	Дж. Роттера
		Степень активности	Диагностика Р. Белбина, опросник САН
		Статусная позиция	Методика А. Собчика
	Деятельностно-практический	Стремление к самостоятельной деятельности	Экспертная оценка самостоятельности «ЭОС», самооценка самостоятельности («СамОС»)
		Результативность (продуктивность) деятельности	Тест способности к принятию решений

Немаловажным для диагностики сформированности социальной активности подростков является осуществление поиска протяженности выделенных в качественном анализе критериев и показателей, что, по сути, представляет собой поиск ответа на вопрос: можно ли выделенные критерии и показатели представить в виде различных последовательных состояний измеряемого объекта – социальной активности подростка.

Каждый объект может иметь несколько уровней или состояний развития. При выделении и описании уровней учитываются общие требования к их выделению: уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта; переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта, при этом каждый уровень должен взаимодействовать как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта (А.В. Усова, Н.М. Яковлева, В.А. Беликов, Т.Е. Климова и др.). Опираясь на данную точку зрения, выделяется четыре состояния-уровня проявления социальной активности подростков: высокий (творческий), достаточный (репродуктивно-творческий), средний (репродуктивный) и низкий (пассивный).

1. Творческий – сформированность способности к самостоятельности мышления.

2. Репродуктивно-творческий – преобладание нетворческого момента в деятельности, творчество выступает в качестве личной инициативы.

3. Репродуктивный – воспроизведение установившихся операций.

4. Пассивный – отсутствие потребности в проявлении активности (табл. 11).

Таблица 11

Механизм оценки уровня сформированности социальной активности подростка

		Уровни и баллы			
Мотивационно-целевой критерий					
Показатели	Методы диагностики	высок.	достат.	средн.	низк.
Сформированность мотивов на проявление социальной активности	Выявление иерархии потребностей «Я хочу»	3	2	1	0
	Выявление мотивации к успеху Дж. Роттер, Т. Элерс	3	2	1	0
Сформированность личностно-значимой цели	Изменения мотивации к достижению А.Мехрабиан	3	2	1	0
	«СЖО» В.Д. Леонтьев	3	2	1	0
	«Морфологический тест	3	2	1	0

	жизненных ценностей» В.Ф. Сопов, Л.В.Карпушина				
Социальная мотивация	Выявление социальной мотивации Н.В. Бордовская, А.А. Реан	3	2	1	0
Эмоционально-оценочный критерий					
Стремление к самоопределению	«ОСО» В.В. Столин	3	2	1	0
	Самоактуализационный тест «САТ» Э. Шостром	3	2	1	0
	Оценка значимости эмоций Б.И. Додонов	3	2	1	0
Уровень коммуникативности	Сформированность коммуникативных качеств личности А.В. Батаршев	3	2	1	0
Организационно-поведенческий критерий					
Субъектность позиции старшекласника	Уровень субъективного контроля «УСК» Дж. Роттер	3	2	1	0
Степень активности	Роли в команде по Белбину	3	2	1	0
	Опросник самочувствия, активности и настроения «САН»	3	2	1	0
Статусная позиция	«Цветовая социометрия»	3	2	1	0
	Диагностика межличностных отношений А. Собчик	3	2	1	0
Деятельностно-практический критерий					
Стремление к самостоятельной деятельности	Экспертная оценка самостоятельности «ЭОС»	3	2	1	0
	Самооценка самостоятельности «СамОС»	3	2	1	0
	Диагностика способности к принятию творческих ответственных решений	3	2	1	0
Результативность (продуктивность) деятельности	Экспертная оценка результативности деятельности	3	2	1	0

Обобщенный результат диагностики социально-культурной активности как интегральной характеристики можно определить следующим образом. Суммарный балл по показателям меняется в пределах от 0 до 57 баллов. Выбор интервалов при группировке данных распределения совокупности исследуемых по уровням сформированности социальной активности

личности осуществляется на основе процентильной шкалы. Исходя из данной методики, уровни сформированности социально-культурной активности личности подростков возможно определить интервалами, представленными в табл. 12.

Таблица 12

Техника определения уровней сформированности
социальной активности подростков

Уровень	Высокий (творческий)	Достаточный (репродуктивно- творческий)	Средний (репродуктив- ный)	Низкий (пассивный)
Баллы	49–57	30–38	10–29	0–9

Таким образом, при использовании представленной диагностической программы оценки уровня сформированности социальной активности подростка возможно определить на основе выделенных критериев и показателей уровень развития социальной активности как интегральной характеристики личности подростка.

Выводы по III главе

Формирование социальной активности подростков предполагает подбор комплекса социальных технологий. Основными задачами социальных технологий в дополнительном образовании является целенаправленное приобщение подростков к богатствам культуры, формирование их ценностных ориентаций и духовных потребностей; стимулирование социальной активности, инициативы и самостоятельности человека в целях поддержания физического и духовного здоровья и самосовершенствования; создание условий для выявления и развития способностей личности, реализации ее творческого потенциала и позитивного самоутверждения.

Система дополнительного образования имеет возможность создания различного рода социокультурных стимулов. Включение ребенка во взаимодействие с объектами культуры (досуговые учреждения, учреждения культуры, библиотеки, учреждения социальной сферы и т.д.) с учетом принципа свободной ответственности способствует развитию внутреннего источника социальной активности и вследствие этого приводит к созданию внутренних условий для его реализации.

Методико-технологический блок модели формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования реализуется посредством поэтапного осуществления комплексной целевой программы «Старт», программы работы детского объединения «Клуб старшеклассников», методического сопровождения деятельности педагогов дополнительного образования. Целевой блок модели реализовывался через цели и задачи комплексной программы, организационно-содержательный – через формы, методы и средства программы, аналитико-коррекционный блок – через анализ и коррекцию на его основе.

Мы разработали критериально-оценочный инструментарий диагностики, с помощью которого определяется уровень сформированности

социальной активности подростков. В качестве обобщенного (комплексного) критерия сформированности социальной активности подростка мы выделяем проявление более высокого уровня социальной активности в повседневной жизни и деятельности подростка, который, в свою очередь, возможно определить через внешние и внутренние критерии.

Внутренние критерии включают в себя мотивационно-целевой, который проявляется в просоциальной мотивации деятельности подростка, и эмоционально-оценочный, проявляющийся в личностной значимости социально активной деятельности. Данные критерии позволяют определить уровень сформированности социальной активности как качества личности подростка. Внешние критерии могут быть обозначены как организационно-поведенческий и деятельностно-практический, проявляющиеся в социальном творчестве, социальной ответственности и проявлении социальной инициативы. Такие критерии позволяют определить продуктивность и уровень проявления социальной активности подростков.

Заключение

Проблема формирования социальной активности подростка является одной из наиболее острых для современного общества и образования, поскольку только «участвующая» или социально активная личность способна реализовать сложные социально-экономические и общественно-политические задачи, стоящие перед Россией. Новое формирующееся общество – это общество активных людей и этому ребенку необходимо учиться в процессе его взросления.

История становления и развития проблемы формирования социальной активности личности в научной литературе достаточно богата и представлена философскими, социологическими, психологическими, педагогическими концепциями. Мы сосредоточили внимание на формировании социальной активности подростка в учреждении дополнительного образования, поскольку полисубъектная среда, являющаяся его сущностной характеристикой, позволяет создать оптимальные условия для данного процесса.

Социальную активность подростков мы определяем как интегральное качество личности, обеспечивающее осознанное деятельное отношение к миру, направленное на позитивное преобразование социальной действительности посредством удовлетворения личностных и социально-значимых потребностей в субъект-субъектном взаимодействии подростков между собой и с взрослыми.

Социальная активность подростка может развиваться спонтанно, но педагогически обоснованный процесс ее формирования позволяет оптимизировать это развитие. Формирование социальной активности подростков мы рассматриваем как процесс целенаправленного педагогического воздействия, целью которого является помощь в развитии такого интегрального качества личности, как социальная активность.

Оптимальной средой для формирования социальной активности подростков мы считаем учреждения дополнительного образования, представляющего 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. Особенности дополнительного образования детей проявляются в ориентации педагогов и учреждения на интересы, потребности детей и их родителей; в социально-педагогической поддержке ребенка как основном содержании и технологии деятельности учреждения дополнительного образования; аномативности, разноуровневости и вариативности самой системы дополнительного образования детей; направленности на самоопределение, саморазвитие, самореализацию личности, как ребенка, так и педагога; создании творческой среды в учреждении дополнительного образования детей.

Полисубъектная среда дополнительного образования – это пространство деятельности, основной ценностью которого является совместное социальное творчество детей и взрослых, являющихся субъектами этих отношений. Компонентами полисубъектной среды в учреждении дополнительного образования выступают: образовательный процесс, характеризующийся вариативностью, ситуацией выбора и успеха, ориентированный на создание индивидуальной образовательной траектории; субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка; духовно-нравственная атмосфера дополнительного образования; социальные, культурные, материальные условия.

Теоретико-методологической основой исследования формирования социальной активности подростков в условиях полисубъектной среды дополнительного образования стали системный, деятельностный, личностно развивающий и средовой подходы. Их взаимодополняемость предоставила

возможность осуществить комплексное исследование процесса формирования социальной активности подростков в образовательных учреждениях.

Формирование социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования определяется комплексом стратегических и тактических принципов. Стратегические принципы определяют смысловое наполнение формирования социальной активности подростков. К стратегическим принципам относятся принцип демократизации, гуманности и субъектности. Тактические – определяют ее методико-технологическую составляющую. К тактическим принципам относятся принцип сотрудничества, продуктивности деятельности, вариативности, выбора, фасилитации, обратной связи, преемственности и педагогической поддержки.

На основе системного, деятельностного, личностно развивающего и средового подходов, а также обозначенных выше принципов мы разработали структурно-функциональную модель формирования социально-культурной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования, которая включает в себя тесно взаимосвязанные целевой, содержательный, организационно-методический и оценочно-результативный блоки и может быть поэтапно реализована через целеполагающий, диагностический, организационный, деятельностный и аналитический этапы.

Значимым для данной проблемы является методико-технологический аспект, позволяющий ответить на вопрос о механизмах формирования социальной активности подростков. Формирование социальной активности подростков возможно при определении комплекса социальных технологий, основными задачами которых является целенаправленное приобщение подростков к богатствам культуры, формирование их ценностных ориентаций и духовных потребностей; стимулирование социальной активности, инициативы и самостоятельности человека в целях поддержания физического и духовного здоровья и самосовершенствования; создание условий для выявления и развития

способностей личности, реализации ее творческого потенциала и позитивного самоутверждения.

Методико-технологический блок модели формирования социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования реализуется посредством поэтапного осуществления комплексной целевой программы «Старт», программы работы детского объединения «Клуб старшеклассников», методического сопровождения деятельности педагогов дополнительного образования. Целевой блок модели реализовывался через цели и задачи комплексной программы, организационно-содержательный – через формы, методы и средства программы, аналитико-коррекционный блок – через анализ и коррекцию на его основе.

Для определения результативности и эффективности формирования социальной активности подростков нами был разработан его критериально-оценочный инструментарий. В качестве обобщенного (комплексного) критерия сформированности социальной активности подростка мы выделяем проявление более высокого уровня социальной активности в повседневной жизни и деятельности подростка, который определяется через внешние и внутренние критерии. Внутренние критерии включают в себя мотивационно-целевой, который проявляется в просоциальной мотивации деятельности подростка, и эмоционально-оценочный, проявляющийся в личностной значимости социально активной деятельности, что позволяет определить уровень сформированности социальной активности как качества личности подростка. Внешние критерии – организационно-поведенческий и деятельностно-практический – проявляются в социальном творчестве, социальной ответственности и социальной инициативе и позволяют определить продуктивность и уровень социальной активности подростков.

Библиографический список

1. Аверкин, В.Н. Проекты в системе образования и их эффекты / В.Н. Аверкин, О.М. Зайченко // Народное образование. – 2011. – № 9. – С. 36–40.
2. Алексеев, Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.А. Алексеев. – Тюмень: Тюмен. ун-т, 1997. – 246 с.
3. Амиров, А.Ф. Формирование субъектной позиции старшеклассников в условиях реализации компетентностного подхода в образовании / А.Ф. Амиров // Саморазвитие человека: ключевые компетентности: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПА, 2005. – Т.1. – С. 189–203.
4. Амонашвили, Ш.А. Гуманно-личностный поход к детям / Ш.А. Амонашвили. – М.: Ин-т практич. психологии, 1998. – 544 с. – (Психологи Отечества.)
5. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
6. Асмолов, А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности / А.Г. Асмолов // Вопр. психологии. – 2003. – № 4. – С. 3–12.
7. Асмолов, А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития / А.Г. Асмолов // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С. 22–26.
8. Бажин, Е.В. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) / Е.В. Бажин, Е.А. Голынкина, А.С. Эткинд. – М., 1993. – 86 с.

9. Батаршев, А.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А.В. Батаршев. – М.: Гуман. издат. центр «ВЛАДОС», 1999. – 176 с.
10. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: монография / В.П. Бедерханова. – Краснодар, 2001. – 220 с.
11. Белбин, Р. Команды менеджеров. Как объяснить их успех или неудачу / Р. Мередит Белбин. – М.: Кивитс, 2007. – 240 с.
12. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.
13. Бергер, П.А. Социология: биографический подход. Личностно ориентированная социология / П.А. Бергер, Б. Бергер. – М.: Акад. проект, 2004. – 608 с.
14. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
15. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
16. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Речь, 2002. – 404 с.
17. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. – М.: Мысль, 2001. – 226 с.
18. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
19. Бочкарев, В.И. Директору школы о самоуправлении: пособие для рук-ей общеобразовательных школ / В.И. Бочкарев. – М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2001. – 192 с.
20. Бочарова, В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Г. Бочарова. – М.: МГПУ, 1993. – 38 с.

21. Буева, Л.П. Человек: Деятельность и общение / Л.П. Буева. – М.: Мысль, 1998. – 216 с.
22. Буйлова, Л.Н. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей / Л.Н. Буйлова, С.В. Кочнева. – М., 2001. – 186 с.
23. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
24. Выготский, Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития: собр. соч. в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 281 с.
25. 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.
26. Галажинский, Э.В. Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук / Э.В. Галажинский. – Томск, 2002. – 320 с.
27. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М.: Рос. пед. агентство, 1995 – 46 с.
28. Гончаров, С.З. Социальная компетентность личности: сущность, критерии и значение / С.З. Гончаров // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. / отв. ред. Г.Д. Бухарова. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004. – Вып. 2. – С. 94–113.
29. Горский, В.А. Дидактическое обеспечение деятельности педагога дополнительного образования / В.А. Горский, Г.Н. Попова. – М.: Витязь, 2003. – 88 с.
30. Горский, В.А. Технология разработки авторской программы / В.А. Горский // Теория и практика дополнительного образования. – 2010. – №2. – С. 6–18.
31. Гражданское образование и социальное проектирование: пособие для препод-лей школ, учреждений доп. образования / под ред. Н.М. Воскресенской. – М.: Издат. дом «Новый учебник», 2003. – 160 с.

32. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – 148 с.
33. Дусавицкий, А.К. Развивающее образование: теория и практика / А.К. Дусавицкий. – Харьков: Харьк. нац. ун-т им. В.Н. Карамзина, 2002. – 146 с.
34. Евладова, Е.Б. Теоретические основы и практика развития дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Б. Евладова. – М., 2004. – 40 с.
35. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование детей: учебн. пособие / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М.: Гуман. издат. центр «ВЛАДОС», 2004. – 352 с.
36. Ермолаева, Т.И. Педагогические технологии в сфере дополнительного образования / Т.И. Ермолаева, Л.Г. Логинова. – М.: Гуман. издат. центр «ВЛАДОС», 2002. – 264 с.
37. Ермоленко, Г.В. Основы социального воспитания подростка в деятельности временных детских объединений: дис. ... канд. пед. наук: / Г.В. Ермоленко. – М., 1999. – 137 с.
38. Загвязинский, В.И., Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 208 с.
39. Залесова, Н.Н. Культуротворческая воспитательная среда как фактор развития личности в едином образовательном пространстве / Н.Н. Залесова // Саморазвитие человека: единое образовательное пространство: мат-лы Международ. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2006. – Ч. 2. – С. 302–314.
40. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16–21.
41. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебн. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

42. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
43. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И.А. Зимняя // Воспитать человека: сб. норм.-правовых материалов по проблемам воспитания / под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М.: Вентана-Графф, 2002. – С. 150–155.
44. Золотарева, А.В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Золотарева. – Ярославль, 2007. – 42 с.
45. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. – М.: Просвещение, 1989. – 150 с.
46. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.
47. Иванова, Е.О. Проблема выбора в процессе обучения / Е.О. Иванова // Школьные технологии. – 2004. – № 6. – С. 107–112.
48. Кантеева, К.М. Ценностные основания социальной активности молодежи. Этический аспект: дис. ... канд. филос. наук / К.М. Кантеева. – Саранск, 2004. – 188 с.
49. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы / Н.П. Капустин. – М.: Издат. центр «Академия», 1999. – 216 с.
50. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 253 с.
51. Каргина, З.А. Факторы и условия эффективности дополнительного образования / З.А. Каргина // Народное образование. – 2010. – № 8. – С. 221–225.
52. Карелин, А.Н. Большая энциклопедия психологических тестов / А.Н. Карелин. – М.: ЭКСМО, 2007. – 416 с.

53. Карпенко, С.И. Ученическое самоуправление как средство формирования социальной активности школьников: дис. ... канд. пед. наук / С.И. Карпенко. – Ставрополь, 2005. – 192 с.
54. Кевля, Ф.И. Теория и практика опережающей педагогической поддержки личностного развития ребенка: дис. ... д-ра пед. наук / Ф.И. Кевля. – Вологда, 2002. – 339 с.
55. Коваль, М.Б. Педагогика внешкольного учреждения / М.Б. Коваль. – Оренбург, 1993. – 62 с.
56. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 288 с.
57. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1999. – 280 с.
58. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 400 с.
59. Криворученко, В.К. Подросток: проблемы социальной адаптации / сост. и ред. В.К. Криворученко. – М.: Институт молодежи. – 2005. – С. 134–146.
60. Круглова, Л.Ю. Интегративно-развивающий подход к модернизации профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.Ю. Круглова. – Магнитогорск, 2006. – 44 с.
61. Крылова, Н.Б. Социокультурный аспект образования // Новые ценности / Н.Б. Крылова. – М., 1995. – Вып. 2. – С. 67–103.
62. Кумарина, Г.Ф. Адаптивное образование: сущность и условия реализации / Г.Ф. Кумарина // Народное образование. – 2011. – № 4. – С. 30–36.
63. Лебедев, Ю.Д. Формирование опыта построения жизненных перспектив старшеклассников в деятельности временного объединения. дис. ... канд. пед. наук / Ю.Д. Лебедев. – Кострома, 2002. – 204 с.
64. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 3–12.

65. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – С. 300–328.
66. Лизинский, В.М. Диагностико-аналитическая процедура и активно-игровые формы в управлении школой (для директоров и заместителей директоров учебных заведений разных типов) / В.М. Лизинский. – М., 1996. – 77 с.
67. Логинова, Л.Г. Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.Г. Логинова. – М., 2004. – 41 с.
68. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие: учебн. пособие / М.И. Лукьянова. – М.: Сфера, 2004. – 144 с.
69. Макеева, А.Г. Волонтерские проекты / А.Г. Макеева. – М.: МООДиМ «Новая цивилизация», 2001. – 48 с.
70. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2002. – 157 с.
71. Маркова, С.М. Теоретические основы проектирования образовательных систем в условии многоуровневого непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.М. Маркова. – СПб., 2002. – 50 с.
72. Методика социально-образовательного проекта «Гражданин» / сост. В.П. Пахомов. – Самара: Издательство «НТЦ», 2005. – 54 с.
73. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки: учеб. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001.
74. Михеев, В.А. Политика социального партнерства / В.А. Михеев. – М.: РАГС, 1999. – 76 с.
75. Морозова, Н.А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Морозова. – М., 2003. – 332 с.

76. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2007. – 329с.
77. Нийт,Т. Новые и старые книги по психологии среды / Т. Нийт, М. Раудсеп // Человек в социальной и физической среде / под ред. Х. Лийметса, Т. Нийта, М. Хейдметса. – Таллин, 1983. – С. 171–186.
78. Новиков, А.М. Организация опытно-экспериментальной работы на базе образовательного учреждения / А.М. Новиков // Дополнительное образование. – 2002. – № 8. – С. 44–51.
79. Об образовательных учреждениях дополнительного образования детей. Письмо Минобрнауки РФ от 26.03.2007 N 06-636 // Народное образование. – 2007. – № 7. – С. 260–264.
80. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Азбуковник, 1999. – 786 с.
81. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой; науч. ред. Н.Б. Крылова. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
82. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Издат. дом «Восток», 2003. – 274 с.
83. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Рос. энцикл., 2002. – 528 с.
84. Плеханова, О.Е. Учреждения дополнительного образования в период модернизации: содержание и форма / О.Е. Плеханова // Теория и практика дополнительного образования. – 2009. – № 3. – С.12–16.
85. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / ред. Н.Л. Селиванова. – М.: УРАО «ИТИП», 2009. – 36 с.

86. Попова, Г.Н. Общие вопросы организации методической работы в учреждениях дополнительного образования детей / Г.Н. Попова // Дополнительное образование. – 1999. – № 3–4. – С. 86–92.
87. Проект «Гражданин»: методика и практика реализации / сост. В.П. Пахомов. – 3-е изд., доп. – Самара: НТЦ, 2004. – 80 с.
88. Прутченков, А.С. Демократическая республика: метод. разработка деловой игры / А.С. Прутченков. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1998. – 184 с.
89. Рожков, М.И. Развитие самоуправления в детских коллективах / М.И. Рожков. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. – 160 с.
90. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
91. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: ПитерКом, 2006. – 270 с.
92. Самойлова, Ю.В. Воспитание духовности старшего школьника в деятельности учреждений дополнительного образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Самойлова. – Оренбург, 2000. – 20 с.
93. Сергеев, В.И. Как воспитать лидера / В.И. Сергеев // Теория и практика дополнительного образования. – 2009. – № 7. – С. 5–11.
94. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2001. – 350 с.
95. Скалозубов, М.Г. Социально-педагогические условия формирования культуры и демократических отношений у старшеклассников / М.Г. Скалозубов // Теория и практика дополнительного образования. – 2008. – № 5. – С. 26–30.
96. Собчик, Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. Практическое руководство / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.
97. Соколова, Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждении дополнительного образования: моногр. / Н.А. Соколова. – Изд-во ЧГПУ, 2007. – 306 с.

98. Соколова Н.А. Формирование социально-личностной компетентности ребенка: моногр. / Н.А. Соколова. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. – 173 с.
99. Соколова Н.А. К вопросу о методологических основах социально-педагогической поддержки личности ребенка / Н.А. Соколова // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4. – 62–68.
100. Соколова Н.А. Феномен самореализации личности в социально-педагогическом измерении / Н.А. Соколова // Социальная политика и социология. – 2011. – № 9. – С. 120–128.
101. Соколова Н.А. Формирование демократических ценностей в соуправлении учреждением дополнительного образования / Н.А. Соколова // Вестник Челябинского государственного университета. – Вып. 26. – 2012. – № 19. – С.116–119.
102. Солопова, Н.С. Социальная активность: методологии. Основы исследования и формирования: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Н.С. Солопова. – Свердловск, 1989. – 21 с.
103. Стрельцов, Ю.А. Педагогика досуга: учебн. пособие / Ю.А. Стрельцов, Е.Ю. Стрельцова. – М.: МГУКИ, 2008. – 272 с.
104. Тетерский, С.В. Введение в социальную работу: учеб. пособие для вузов / С.В. Тетерский. – М.: Академический проект, 2006. – 496 с.
105. Тубельский, А.Н. Формирование опыта демократической культуры поведения у школьников и учителей: метод. пособие / А.Н. Тубельский. – М., 2001. – 154 с.
106. Уторов, О.Р. Самореализация подростка в условиях соуправления учреждением дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук / О.Р. Уторов. – Челябинск, 2008. – 186 с.
107. Фельдштейн, Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 30–35.

108. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Ю.С. Мануйлов. – М., 2002. – 128 с.
109. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1980. – 560 с.
110. Фишман, Б.Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: дис. д-ра пед. наук / Б.Е. Фишман. – Биробиджан, 2004. – 370 с.
111. Фомина, А.Б. Теория и практика деятельности УДО детей в сфере свободного времени: дис. ... д-ра пед. наук / А.Б. Фомина. – М., 2000. – 366 с.
112. Харланова, Е. М. Развитие социальной активности молодежи: традиции и инновации / Е.М. Харланова // Молодежь в социальном взаимодействии: самореализация, социальная активность, интеграция: междунар.науч.-практ. конф.: сб. материалов. – Челябинск, 2010. – С. 22–31.
113. Хейдметс, М. Человеческое начало в средообразовании / М. Хейдметс // Социально-психологические основы средообразования: тез. науч.-практ. конф. – Таллин, 1985. – С. 77–79.
114. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
115. Чабарова, И.А. Решение задач формирования и развития позитивных начал личности подростка / И.А. Чабарова // Дополнительное образование и воспитание. – 2010. – № 12. – С. 15–20.
116. Чеков, М.Ю. Теория и практика дополнительного образования в России: дис. ... д-ра пед. наук / М.Ю. Чеков. – Самара, 2003. – 393 с.
117. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – Рига: Эксперимент, 1997. – 276 с.
118. Щуркова, Н.Е. Программа воспитания школьника / Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. общ-во России, 1998. – 48 с.

119. Эльконин, Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте / Д.Б. Эльконин // Психология подростка / под ред. Ю.И. Фролова. – М.: Роспедагенство, 1997. – С. 313-320.
120. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.
121. Юнг, К.Г. Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. – 320 с.
122. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
123. Ямбург, Е.А. Управление развитием адаптивной школы / Е.А. Ямбург. – СПб.: ПЕР СЭ-Пресс, 2004. – 368 с.
124. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.
125. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
126. Ярулов, А.А. Формирование культуры социальной компетентности школьников / А.А. Ярулов // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 97–123.

Приложения

Приложение 1

Методика диагностики мотивации успеха Т. Элерса

Личностный опросник. Предназначен для диагностики, выделенной Хекхаузенем, мотивационной направленности личности на достижение успеха.

Стимульный материал представляет собой 41 утверждение, на которые испытуемому необходимо дать один из двух вариантов ответов «да» или «нет». Тест относится к моношкальным методикам. Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом. Результат теста «Мотивация к успеху» следует анализировать вместе с результатами таких тестов как «Мотивация к избеганию неудач», «Готовность к риску».

Инструкция: «Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте "да" или "нет"».

Стимульный материал

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.

10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.

37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.

38. Многое, за что я берусь, я не довожу до конца.

39. Я завидую людям, которые не загружены работой.

40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.

41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

Ключ

- По 1 баллу начисляется за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

- Также начисляется по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38,39.

- Ответы на вопросы 1,11, 12,19, 28, 33, 34, 35,40 не учитываются.

Далее подсчитывается сумма набранных баллов.

Анализ результата

От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху;

от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации;

от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации;

свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху – достижению цели.

Методика диагностики мотивации избегания неудач Т. Элерса

Личностный опросник. Предназначен для диагностики, выделенной Хекхаузенем, мотивационной направленности личности на избегание неудач.

Стимульный материал представляет собой список слов из 30 строк, по три слова в каждой строке. В каждой строке испытуемому необходимо выбрать только одно из трех слов, которое наиболее точно его характеризует.

Тест относится к моношкальным методикам. Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом. Результат теста «Мотивация к избеганию неудач» следует анализировать вместе с результатами таких тестов как «Мотивация к успеху», «Готовность к риску».

Инструкция: «Вам предлагается список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. В каждой строке выберите только одно из трех слов, которое наиболее точно Вас характеризует, и подчеркните его».

Бланк методики

1	2	3
1. Смелый	Бдительный	Предприимчивый
2. Кроткий	Робкий	Упрямый
3. Осторожный	Решительный	Пессимистичный
4. Непостоянный	Бесцеремонный	Внимательный
5. Неумный	Трусливый	Недумающий
6. Ловкий	Бойкий	Предусмотрительный
7. Хладнокровный	Колеблющийся	Удалой
8. Стремительный	Легкомысленный	Боязливый
9. Незадумывающийся	Жеманный	Непредусмотрительный

10. Оптимистичный	Добросовестный	Чуткий
11. Меланхолический	Сомневающийся	Неустойчивый
12. Трусливый	Небрежный	Взволнованный
13. Опрометчивый	Тихий	Боязливый
14. Внимательный	Неблагодарный	Смелый
15. Рассудительный	Быстрый	Мужественный
16. Предприимчивый	Осторожный	Предусмотрительный
17. Взволнованный	Рассеянный	Робкий
18. Малодушный	Неосторожный	Бесцеремонный
19. Пугливый	Нерешительный	Нервный
20. Исполнительный	Преданный	Авантюрный
21. Предусмотрительный	Бойкий	Отчаянный
22. Укрощенный	Безразличный	Небрежный
23. Осторожный	Беззаботный	Терпеливый
24. Разумный	Заботливый	Храбрый
25. Предвидящий	Неустранимый	Добросовестный
26. Поспешный	Пугливый	Беззаботный
27. Рассеянный	Опрометчивый	Пессимистичный
28. Осмотрительный	Рассудительный	Предприимчивый
29. Тихий	Неорганизованный	Боязливый
30. Оптимистичный	Бдительный	Беззаботный

Ключ

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2;
12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2;
21/1; 22/1; 23/1; 23/ 3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Порядок подсчета: испытуемый получает по 1 баллу за следующие выборы, приведенные в ключе. Первая цифра перед чертой означает номер строки, вторая цифра после черты – номер столбца, в котором нужно слово. Например, 1/2 означает, что слово, получившее 1 балл в первой строке, во втором столбце – «бдительный». Другие варианты ответов испытуемого баллов не получают.

Результат. Чем больше сумма баллов, тем выше уровень мотивации к избеганию неудач, защите. От 2 до 10 баллов: низкая мотивация к защите; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: высокий уровень мотивации; свыше 20 баллов: слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

Анализ результата. Исследования Д. Мак-Клеланда показали, что люди с высоким уровнем защиты, то есть страхом перед несчастными случаями, чаще попадают в подобные неприятности, чем те, которые имеют высокую мотивацию на успех. Исследования показали также, что люди, которые боятся неудач (высокий уровень защиты), предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. Немецкий ученый Ф. Буркард утверждает, что установка на защитное поведение в работе зависит от трех факторов:

- степени предполагаемого риска;
- преобладающей мотивации;
- опыта неудач на работе.

Усиливают установку на защитное поведение два обстоятельства: первое – когда без риска удастся получить желаемый результат; второе – когда рискованное поведение ведет к несчастному случаю. Достижение же безопасного результата при рискованном поведении, наоборот, ослабляет установку на защиту, т. е. мотивацию к избеганию неудач.

Экспресс-диагностика организаторских способностей

Назначение. Предлагаемая методика дает возможность более глубоко разобраться в структуре организаторских способностей и одновременно выявить уровень владения ими.

Инструкция. Перед вами 20 вопросов, требующих однозначного ответа «да» или «нет». В бланке ответов необходимо рядом с номером вопроса проставить соответствующий для вас ответ.

Опросник

1. Вам часто удается склонить своих друзей или коллег к своей точке зрения?
2. Вы часто попадаете в такие ситуации, когда затрудняетесь в том, как поступить?
3. Доставляет ли вам удовольствие общественная работа?
4. Вы обычно легко отступаете от своих планов и намерений?
5. Вы любите придумывать или организовывать с окружающими игры, соревнования, развлечения?
6. Вы часто откладываете на завтра то, что можно сделать сегодня?
7. Вы обычно стремитесь к тому, чтобы окружающие поступали в соответствии с вашими мнениями или советами?
8. Это верно, что у вас редко бывают конфликты с друзьями, если они нарушают свои обязательства?
9. Вы часто в своем окружении берете на себя инициативу при принятии решения?
10. Это верно, что новая обстановка или новые обстоятельства могут выбить вас на первых порах из привычной шлеи?
11. У вас, как правило, возникает чувство досады, когда что-либо из задуманного не получается?

12. Вас раздражает, когда приходится выступать в роли посредника или советчика?
13. Вы обычно активны на собраниях?
14. Это верно, что вы стараетесь избегать ситуаций, когда нужно доказывать свою правоту?
15. Вас раздражают поручения и просьбы?
16. Это верно, что вы стараетесь, как правило, уступать друзьям?
17. Вы обычно охотно берете на себя участие в организации праздников, торжеств?
18. Вас выводит из себя, когда опаздывают?
19. К вам часто обращаются за советом или помощью?
20. У вас в основном получается жить по принципу «дал слово – держи»?

Обработка и интерпретация результатов. Анализ результатов начинается с сопоставления полученных ответов с приведенным ниже ключом.

Ключ

«Да»: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 17, 18, 19, 20.

«Нет»: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16.

Затем необходимо подсчитать сумму совпадений с ключом. Коэффициент организаторских способностей равен дроби, где числитель – сумма совпадений с ключом, умноженная на 100%, а знаменатель – 20.

Критерии для выводов

- До 40% – уровень организаторских способностей низкий;
- 40–70% – средний;
- свыше 70% – высокий.

Тест-опросник «КОС»

Цель: исследование коммуникативных и организаторских склонностей. Тест КОС можно проводить и с одним испытуемым и с группой. Испытуемым раздаются тексты опросника, бланки для ответов и зачитывается инструкция.

Инструкция: «Предлагаемый Вам тест содержит 40 вопросов. Прочитайте их и ответьте на все вопросы с помощью бланка. На бланке напечатаны номера вопросов. Если Ваш ответ на вопрос положителен, то есть Вы согласны с тем, о чем спрашивается в вопросе, то на бланке соответствующий номер обведите кружочком. Если же Ваш ответ отрицателен, то есть Вы не согласны, то соответствующий номер зачеркните. Следите, чтобы номер вопроса и номер в бланке для ответов совпадали. Имейте в виду, что вопросы носят общий характер и не могут содержать всех необходимых подробностей. Поэтому представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, на некоторые вопросы Вам будет трудно ответить. Тогда постарайтесь дать тот ответ, который Вы считаете предпочтительным. При ответе на любой из этих вопросов обращайте внимание на его первые слова и согласовывайте свой ответ с ними. Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Важна искренность при ответе».

Опросник

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего решения?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причинённое Вам кем-то из Ваших товарищей?

4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?
6. Нравится ли Вам заниматься общественно работой?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли какие-то помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от них?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вам включиться в новую для Вас компанию?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удаётся устанавливать контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиваться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязанностей, обязательств?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?

22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых для Вас людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли Вы, что Вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую для Вас компанию?
30. Принимали ли Вы участие в общественной работе в школе?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято Вашими товарищами?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомую для Вас компанию?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания у своих товарищей?
39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Обработка результатов: цель обработки результатов – получение индексов коммуникативных и организаторских склонностей. Для этого ответы испытуемого сопоставляют с дешифратором и подсчитывают количество совпадений отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям. В дешифраторе учитывается построчное расположение номеров вопросов в бланке для ответов.

1	5	9	13	17	21	25	29	33	37
2	6	10	14	18	22	26	30	34	38
3	7	11	15	19	23	27	31	35	39
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40

Дешифратор

Склонности	Ответы	
	Положительные	Отрицательные
Коммуникативные	номера вопросов 1-й строки	номера вопросов 3-й строки
Организаторские	номера вопросов 2-й строки	номера вопросов 4-й строки

Чтобы определить уровень коммуникативных и уровень организаторских склонностей, нужно высчитать их коэффициенты. Коэффициенты представляют собой отношение количества совпадающих ответов той или иной склонности к максимально возможному числу совпадений, в данном случае – к 20. Формулы для подсчета коэффициентов такие:

$$K_k = K_x \div 20; K_o = O_x \div 20, \text{ где}$$

K_k – коэффициент коммуникативных склонностей;

K_o – коэффициент организаторских склонностей;

K_x и O_x – количество совпадающих с дешифратором ответов соответственно по коммуникативным и организаторским склонностям.

Анализ результатов. В ходе анализа результатов сначала дают оценку уровня коммуникативных и организаторских склонностей испытуемого. Для этого пользуются шкалой оценок.

Шкала оценок коммуникативных и организаторских склонностей

Кк	КО	Шкала оценки
0,10 – 0,45	0,2 – 0,55	1
0,46 – 0,55	0,56 – 0,65	2
0,56 – 0,65	0,66 – 0,70	3
0,66 – 0,75	0,71 – 0,80	4
0,75 – 1,00	0,81 – 1,00	5

Уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей характеризуется с помощью оценок по шкале следующим образом. Испытуемые, получившие оценку 1, – это люди с низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Испытуемые, получившие оценку 2, имеют коммуникативные и организаторские склонности ниже среднего уровня. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Во многих делах они предпочитают избегать проявления самостоятельных решений и инициативы.

Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе по

формированию и развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принимать самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Испытуемые, получившие высшую оценку 5, обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, это инициативные люди, которые предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято другими. Они могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать разные игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает, и сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

Коммуникативные и организаторские склонности представляют собой важный компонент и предпосылку развития способностей в тех видах деятельности, которые связаны с общением с людьми, с организацией коллективной работы. Они являются важным звеном в развитии педагогических способностей.

Желание заниматься организаторской деятельностью и общаться с людьми зависит и от содержания соответствующих форм активности, и от

типологических особенностей самой личности. Во многом они определяются субъективной ценностью и значимостью для человека будущих результатов его активности и отношением к лицам, с которыми он взаимодействует. Это следует учесть, составляя рекомендации для испытуемых с низким уровнем развития исследуемых склонностей. Достаточно часто склонности появляются в ходе таких видов деятельности и общения, которые вначале человеку безразличны, но по мере включения в них становятся значимыми. Здесь важны собственные усилия и преодоление коммуникативных барьеров, которые возможны, если человек ставит себе сознательную цель саморазвития.

Анкета по итогам тренинга

Дорогой друг! Нам хотелось бы максимально учесть ваши замечания и предложения при дальнейшей организации тренингов. Ваше мнение и оценки очень значимы для нас. Просим вас ответить на вопросы анкеты. Обведите кружком вариант, соответствующий вашему ответу. Анкету подписывать не надо.

1. Если говорить о том, какое влияние оказал на меня тренинг, то наиболее подходящим я считаю высказывания:

- благодаря тренингу я изменил(а) свое поведение, избавившись от того, что меня в нем не устраивало;
- тренинг не вызвал заметных изменений в моем поведении;
- благодаря тренингу в моем поведении произошли некоторые изменения, но сейчас оно стало таким же, как до тренинга;
- благодаря тренингу в моем поведении произошли некоторые изменения, частично сохранившиеся к настоящему моменту.

2. Я стал(а) вести себя по-другому:

Эти изменения я считаю:

	ПОЗИТИВНЫМИ	НЕГАТИВНЫМИ
– с родителями	+	–
– с друзьями	+	–
– с педагогами	+	–

3. Тренинг был для меня:

- разочаровывающим, скучным, бесполезным;
- скорее бесполезным, чем полезным;
- не вызывающим никаких чувств событием;
- скорее полезным, чем бесполезным;
- позволяющим узнать много интересного;
- очень важным событием в жизни;
- вызвавшим противоречивые чувства, определить которые мне сложно.

4. Говоря о влиянии тренинга на осознание мной собственных чувств и чувств других людей, я могу отметить следующее:

– я стал(а) лучше осознавать свои чувства и чувства других людей, для меня это очень важно;

– осознание собственных чувств помогает мне более открыто выражать их, что относится как к позитивным, так и к негативным чувствам;

– до тренинга я также осознал(а) свои чувства, тренинг помог развить мне в себе это качество;

– тренинг не вызвал ощутимых изменений в этой сфере;

– я стала(а) лучше осознавать свои чувства, но лучше бы этого не было.

Благодарим вас за сотрудничество!

Приложение 6

Карта индивидуальных достижений воспитанника

Ф. И. О. воспитанника (педагога) _____

Отдел _____

Направление деятельности _____

Год занятий _____

№ п/п	Позиции	Компоненты	Результаты
1	Олимпиады	Городские, региональные, российские, международные	1, 2, 3 место
2	Научно-практические конференции	Названия и уровень конференций (городские, региональные, федеральные)	Диплом 1, 2, 3 степени
3	Исследовательские, творческие, проектные работы (тема)	Уровень представления (городской, региональный, федеральный)	Диплом 1, 2, 3 степени
4	Участие в работе обучающих семинаров, курсов, конференций, различных лагерей	Уровень семинаров, курсов, лагерей (городской, региональный, федеральный)	Программы курсов, лагерей, семинаров, дневники практик, форма участия
5	Заключение, отзывы, рецензии о исследовательской, творческой работе	Ф.И.О., должность автора документа	Оценка (положительная, отрицательная)
6	Рекомендательные письма	Кем выданы (лицо, учреждение)	Кому адресованы
7	Заключения о иных видах работ	Ф.И.О., должность автора документа	Оценка (положительная, отрицательная)
8	Иные сертификаты	Мероприятия, конкурсы, курсы, обучающие семинары и т.п.	Дипломы, сертификаты

Тренинг эмоционального восприятия

Цель тренинга: расширение у подростков знаний о чувствах и эмоциях, развитие способности их безоценочного принятия, умения отреагировать на эмоции, формирование умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций, повышение эмоциональной зрелости в целом. Данный тренинг помогает более глубоко осознать свои эмоции, поделиться с другими участниками опытом их проживания, а также понять и закрепить наиболее социально приемлемые способы выражения эмоций.

В начале тренинга старшеклассникам предлагается вспомнить и записать весь известный им спектр эмоций и чувств. Причем выполнение данного задания происходит в соревновательной форме, что способствует включению в работу всех участников программы.

Также в ходе выполнения другого упражнения старшеклассники в подгруппах в процессе обсуждения пытаются определить пользу и вред предлагаемых им положительных и отрицательных эмоций. Каждая из подгрупп часто видит по-разному пользу и вред одних и тех же эмоций для человека, но в ходе обсуждения участники тренинга стараются прийти к единому мнению.

Упражнение «Проявление гнева»

Цель: расширить представления участников о способах управления гневом. В ходе упражнения сначала школьники делятся с другими участниками собственными способами реагирования на эмоции гнева, а в завершении упражнения каждый из участников предлагает свои способы совершенствования управлением гневом. Среди вариантов способов управления гневом, завершая предложение «Когда я злюсь, я...», могут быть названы следующие: «замолкаю», «кричу», «сильно нервничаю», «пытаюсь сдерживать себя», «пытаюсь поговорить о причине гнева с друзьями», «пытаюсь самостоятельно разобраться с причиной гнева», «пытаюсь отвлечься – читаю, слушаю музыку» и др.

В завершении тренинга вместе с участниками разрабатывается методика «Как управлять своими эмоциями».

Методика «Как управлять своими эмоциями»

- Полностью избавиться от эмоций и неразумно, и невозможно. Нет эмоций плохих или хороших. По мнению Жан-Жака Руссо, «все страсти хороши, когда мы владеем ими, и все дурны, когда мы им подчиняемся».
- Д. Свифт сказал: «Отдаваться гневу – часто все равно, что мстить самому себе за вину другого». Можно сделать данные слова своим девизом, и это позволит стать намного уравновешенней и оптимистичней.
- Необходимое условие радостного настроения – хорошие взаимоотношения с окружающими людьми. И наоборот: радостное восприятие жизни – залог симпатии и расположения к вам других. Дайте себе установку на доброе и уважительное отношение к людям.
- Не пытайтесь просто подавить в себе эмоции. Подавленные чувства все равно выльются наружу тем или иным способом или могут стать причиной заболевания. Лучше «отыграйте» эмоции внешне, но без вреда для окружающих.
- Если у вас возникло раздражение, не боритесь с ним, а попытайтесь «отделить» его от себя. Понаблюдайте за его протеканием, найдите и проанализируйте причину его появления, и вы поймете, насколько мелка и несерьезна эта причина. Все это способствует угасанию негативных эмоций.
 - В отношениях с близкими людьми часто бывает нужно откровенно сказать о своих чувствах, возникших в той или иной ситуации.

Тренинг «Я вас слушаю»

Цель: формирование у воспитанников навыков рефлексивного слушания. Рефлексивное слушание (рефлексия) – вид слушания, который предполагает, помимо вслушивания в смысл произносимого, расшифровку закодированного в речи истинного сообщения и отражение мнения собеседника – «сверку» того, что один партнер понял из речи другого с тем, что именно хотели вам сообщить в действительности. Рефлексивное слушание предполагает использование следующих приемов поддержки собеседника: выяснение, уточнение (я не понял, повторите еще раз, что вы имеете в виду); парафраз – повторение слов собеседника своими словами, чтобы удостовериться, что вы его правильно поняли (вы считаете, что..., другими словами); отражение чувств (мне кажется, Вы чувствуете...; понимаю, Вы сейчас разгневаны...); резюмирование (итак, Вы считаете...; Ваши слова означают...).

Умение применять рефлексивное слушание позволяет подросткам научиться эффективнее вступать в контакт с другими людьми, поскольку помогает научиться удовлетворять потребность партнера во внимании. Кроме того, владение навыками такого слушания способствует слаженности в работе коллектива, повышает степень доверия у партнеров по общению. В ходе тренинга рефлексивного слушания подросткам предлагается ряд упражнений, в результате которых каждый из них сможет эффективно использовать в общении приемы активного слушания.

Упражнение «Умение слушать»

Цель: осознать, умеют ли участники слушать друг друга; понять, что помогает, а что мешает этому процессу. Время на проведение упражнения – 15 минут. Упражнение проводится в группе 6–20 человек.

Процедура проведения: участники делятся на пары. В каждой паре участники должны за 5 минут рассказать другому о себе на заданную тренером тему (откуда родом, про свою семью, о своем хобби, о последнем просмотренном фильме, о последней прочитанной книге и т.д.). Об этом задании не говорится заранее. Ведущий объединяет пары в четверки и просит каждого участника рассказать о том, что он узнал о партнере, другой паре. При этом партнер молчит и никак не исправляет то, что о нем говорят.

Упражнение «Три беседы»

Цель: отработка техник рефлексивного слушания.

Процедура: группа объединяется в микрогруппы по 3 человека. Все участники слушают следующую инструкцию: «Во время выполнения упражнения два человека беседуют, третий выступает в роли «контролера». Будут проведены три беседы: каждый поговорит с каждым и каждый по очереди выступит в роли контролера. Один разговор рассчитан на 5–7 минут. Я буду следить за временем и скажу вам, когда надо поменяться ролями. Беседуя в паре, соблюдайте следующее правило: прежде чем высказать свое мнение по обсуждаемому вопросу, надо повторить то, что сказал собеседник. Повторение может начинаться словами: «Ты думаешь...», «Ты говоришь...». Контролер следит за соблюдением этого правила и имеет право вмешаться в разговор, когда беседующие забывают его выполнять». Тема для беседы предлагается педагогом и зависит от состава группы. Например, можно предложить такую тему: «Описать три наиболее важных качества, которыми должен обладать социально активный человек». После завершения упражнения целесообразно обсудить в группе вопрос о том, как влияло на беседу повторение слов собеседника.

В формировании коммуникативной компетентности в области деловой письменной речи выделяется формирование таких умений и навыков, как умение выражать просьбу, приглашение, благодарность, извинение, отказ в рамках содержательных аспектов делового письма, реализуя соответствующие им языковые формулы (модели); умение выражать отношение к предмету сообщения (уверенность, предположение, сомнение, возможность и т.д.); умение интерпретировать собственную позицию (согласие, несогласие, возражение, дополнение и т.д.); умение составлять тексты деловых писем в соответствии с темой, целью, ситуацией общения

(письмо-просьба, запрос, предложение, напоминание, приглашение, извещение, претензия и т.д.). Именно эти умения и навыки также целесообразно развивать в рамках тренинга делового общения с подростками, поскольку именно в них возникает необходимость при организации контакта с партнерами в рамках реализации социально-значимой деятельности.

Упражнение «Дар убеждения»

Цель: развитие и закрепление навыков убеждения в процессе коммуникации, оказание помощи подросткам в понимании того, что такое убедительная речь, развитие навыков убедительной речи.

Процедура проведения: приглашаются два участника. Каждому из них педагог дает спичечный коробок, в одном из которых лежит цветная бумажка. После того, как оба участника выяснили, у кого из них в коробке лежит бумажка – каждый начинает доказывать присутствующим то, что именно у него в коробке лежит бумажка. Задача остальных участников группы решить путем консенсуса, у кого же именно лежит в коробке бумажка. Во время обсуждения этого упражнения важно проанализировать те случаи, когда группа ошибалась – какие вербальные и невербальные компоненты заставили ее поверить в ложь.

Упражнение «Одноминутная речь»

Цель: развитие навыков уверенного монолога и спонтанности в коммуникации.

Процедура проведения: упражнение проводится с группой 6–20 человек, в течение 20–25 минут. Каждому из участников нужно будет произнести одну минутную речь на определенную тему. Выбирается доброволец, который будет следить за временем. Тренер зачитывает или показывает на проекторе первый вопрос и выбирает первого оратора, который говорит в течение минуты. Тренер называет следующий вопрос и вызывает следующего участника, так продолжается, пока не выступят все. После завершения выступлений тренер просит группу дать обратную связь всем участникам.

Темы для выступлений в данном упражнении могут быть различными, но в целях повышения эффективности упражнения, мы использовали темы, связанные с социальной активностью молодежи, личностными качествами лидеров, особенностями работы в команде и т.д., например «Как быть равнодушным?», «Отговорки, которые люди придумывают, когда опаздывают?», «Что лучше – дипломатичность или прямолинейность?». Обсуждение данного упражнения можно построить на следующих вопросах.

- Что особенно понравилось в выступлениях, привлекло внимание?
- Какие удачные ораторские приемы были использованы участниками?
- Было ли легко или тяжело говорить спонтанно?
- Что делали спикеры, если у них «заканчивались мысли»?

Научное издание

Надежда Анатольевна Соколова

Юрий Николаевич Губин

**Формирование социальной активности подростков
в полисубъектной среде дополнительного образования**

Монография

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ

Протокол № 14 (пункт 9), 2014

г. Челябинск, пр. им. Ленина, 69

Редактор О.В. Максимова

Компьютерная верстка:

Подписано в печать 04.08.2014 г. Формат бумаги 297 x 210 в ¼. Бумага
«офсетная». уч.-изд.л. Тираж 500 экз. Заказ №

Отпечатана с готового оригинала-макета в типографии ЧГПУ

г. Челябинск, пр. им. Ленина, 69