

**СОКОЛОВА Н.А**

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

2011

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	5
<b>ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования социально-личностной компетентности ребенка в условиях дополнительного образования</b> .....	9
1.1. Компетентностный подход как парадигма современного образования.....	10
1.2. Понятие и сущность социально-личностной компетентности.....	22
1.3. Профессиональная компетентность педагога как условие формирования социально-личностной компетентности ребенка.....	31
1.4. Самореализация как результат и критерий социально-личностной компетентности.....	38
1.5. Дополнительное образование как среда формирования социально-личностной компетентности.....	53
Выводы по первой главе.....	62
<b>ГЛАВА 2. Педагогические условия формирования социально-личностной компетентности ребенка в дополнительном образовании</b> .....	64
2.1. Методическое сопровождение формирования социально-личностной компетентности ребенка.....	64
2.2. Создание комплекса образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования.....	72
2.3. Создание творческой среды в учреждении дополнительного образования.....	78
2.4. Социально-педагогическое проектирование.....	89
2.5. Обеспечение участия ребенка в социальном партнерстве учреждения дополнительного образования.....	95
Выводы по второй главе.....	101

<b>ГЛАВА 3. Методико-технологические основы формирования социально-личностной компетентности ребенка в дополнительном образовании...</b>	<b>103</b>
3.1. Педагогическая поддержка – технология формирования социально-личностной компетентности.....	103
3.2. Диагностика социально-личностной компетентности.....	118
3.3. Технологии формирования социально-личностной компетентности.....	128
Выводы по третьей главе.....	151
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>152</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....</b>	<b>156</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Социально-экономические приоритеты развития российского общества, его демократизация и, как следствие, новые требования к формированию таких качеств личности, как активность, самостоятельность, ответственность, умение делать осознанный выбор, а также изменившиеся ценностные жизненные ориентиры молодого поколения потребовали значительных изменений в работе всей системы образования. Социологические исследования по изучению ценностных ориентаций подростков и молодежи, проведенные в кон. XX – нач. XXI вв., свидетельствуют о том, что наиболее значимыми для них являются ценности собственного успеха и карьеры, реализации в профессиональной деятельности, любви, дружбы, семьи, образования, здоровья.

Компетентностный подход позволяет решать вышеобозначенные проблемы, поскольку ориентирован на формирование готовности и способности человека самостоятельно и ответственно реализовывать многочисленные профессиональные, социальные и личностные проблемы. Это дает основания рассматривать компетентностный подход как методологическую основу современного образования.

Следовательно, возникает проблема теоретического обоснования содержания, форм, методов педагогической деятельности по формированию социально-личностной компетентности, результатом которой является самоопределение, самореализация детей и молодежи, определения средств и механизмов реализации этой задачи в реальной образовательной практике. Российская педагогическая наука и образовательная практика до недавнего времени были достаточно далеки от исследования содержания и специфики педагогической деятельности по формированию социально-личностной компетентности ребенка. Однако демократизация общества, перестроечные процессы в социально-экономической сфере не могли не инициировать рост научного интереса к этой проблеме. В связи с этим выделилась педагогическая

и социально-педагогическая поддержка как специфическая педагогическая деятельность, ориентированная на развитие индивидуальности ребенка, самоопределение и самореализацию, формирование его социально-личностной компетентности.

Компетентностный подход к современному образованию стал предметом исследований таких ученых как В.Л. Бозажиев, Э.Ф. Зеер, Дж. Равен, А.В. Хуторской и др. В отечественной педагогической литературе понятие «социальная компетентность» мало представлено. Ее изучением занимались С.З. Гончаров, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской, А.А. Ярулов и др.

Исследования в области педагогической и социально-педагогической поддержки ребенка ведутся с 90-х годов XX века. Значительный вклад в изучение сущности, содержания поддержки был сделан О.С. Газманом, Ф.И. Кевля, Н.Н. Михайловой, Л.Я. Олиференко, Б.Е. Фишманом, С.М. Юсфиным и др.

Все исследователи проблем социально-педагогической поддержки подчеркивают значимость этого вида педагогической деятельности для подросткового возраста, объясняя это возрастными особенностями, связанными с уменьшением воспитательного воздействия взрослых (педагогов и родителей), потребностью жизненного и профессионального самоопределения, эффективность которого зависит от личностного опыта, приобретаемого в процессе формирования социально-личностной компетентности.

Однако исследования касались в основном общеобразовательной школы. Возможности системы дополнительного образования детей с точки зрения педагогической деятельности, ориентированной на формирование социально-личностной компетентности, мало изучены, хотя именно здесь, по нашему мнению, созданы для этого оптимальные условия: отсутствие образовательных стандартов и нормативов; добровольность участия детей в деятельности учреждения дополнительного образования; отсутствие оценочной системы; вариативность образования, дающая право на выбор содержания образования,

педагога; субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка; демократический характер управления учреждениями дополнительного образования. В Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года дополнительное образование рассматривается как мотивированное образование за рамками основного, позволяющее развить потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, а также самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно.

В настоящее время исследование проблем дополнительного образования занимает важное место в тематике научных исследований. Содержание, закономерности, принципы дополнительного образования рассматриваются в работах В.А. Горского, А.Я. Журкиной, Л.Ю. Ляшко, Н.Ф. Родионовой; методические и дидактические аспекты дополнительного образования – в трудах Г.Н. Поповой; проблемы управления учреждением дополнительного образования – А.Б. Фоминой; управления качеством дополнительного образования – Л.Г. Логиновой, А.И. Щетинской; интеграции дополнительного и других сфер образования – Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой; вопросы мониторинга в учреждениях дополнительного образования – А.В. Золотаревой.

Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года ориентирует учреждения дополнительного образования на создание условий для максимальной реализации потенциала ребенка, его предметное, социальное, профессиональное, личностное самоопределение, социально-личностную компетентность. Однако проведенные нами исследования профессиональных приоритетов и готовности педагогов дополнительного образования оказать поддержку в данных вопросах свидетельствуют о том, что 81% опрошенных отмечают необходимость повышения уровня теоретических и методических знаний в этом направлении. Анализ программ развития учреждений дополнительного образования показал, что большинство учреждений не рассматривает формирование социально-личностной компетентности как

приоритетное направление деятельности, хотя осознают необходимость такой работы. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости теоретико-методологического и методико-технологического обоснования педагогической деятельности по формированию социально-личностной компетентности ребенка в дополнительном образовании.

Следует отметить, что, несмотря на наличие социального заказа, разработку нормативно-правовых документов, ориентирующих систему образования на создание условий для реализации компетентного подхода, потребности практики, теоретических исследований в данном направлении явно недостаточно.

Таким образом, актуальность проблемы обусловлена современными тенденциями образования, ориентирующими на создание условий для реализации компетентного подхода в современном образовании; повышением требований к качеству дополнительного образования и необходимостью совершенствования педагогической деятельности, ориентированной на формирование социально-личностной компетентности; не разработанностью педагогической поддержки формирования социально-личностной компетентности в дополнительном образовании; недостаточной разработанностью методико-технологических основ данного процесса.

# **ГЛАВА 1.**

## **Теоретические основы формирования социально-личностной компетентности ребенка в условиях дополнительного образования**

Компетентностный подход рассматривается как методологическая основа современного образования, так как он ориентирован на формирование готовности и способности человека самостоятельно и ответственно решать многочисленные профессиональные, социальные и личностные проблемы.

В образовательных стандартах, программах говорится о необходимости педагогической помощи ребенку в формировании социально-личностной компетентности, которая является неотъемлемой характеристикой современного человека. Само же формирование социально-личностной компетентности у ребенка возможно при соответствующей профессиональной компетентности педагога, что предполагает работу по организации повышения их квалификации.

В качестве результата и критерия социально-личностной компетентности выступает самореализация, которая является сложным комплексным процессом взаимодействия личностного потенциала и условий социальной среды, обусловленным активностью личности, ее целеполаганием, уровнем притязаний.

Оптимальные условия для формирования социально-личностной компетентности существуют в дополнительном образовании, поскольку только этот тип образования характеризуется подлинной вариативностью, опирается на свободный выбор ребенком видов деятельности, удовлетворяя и развивая познавательные интересы, творческий, социальный потенциал ребенка, способствуя самоопределению, самореализации и социализации личности.

## **1.1. Компетентностный подход как парадигма современного образования**

Постоянно изменяющиеся и усложняющиеся условия жизни, рост научного знания и информации предъявляют новые требования к человеку, связанные с саморазвитием, самостоятельной и ответственной работой, гибкостью, мобильностью, умением добывать и адекватно использовать информацию. В современных условиях формирование знаний не является главной целью образования. Знания необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть успешным в обществе. Важны не просто знания, но, прежде всего, способность применять их в реальных ситуациях.

Однако зачастую общеобразовательная школа нацеливает ребенка на приобретение системы знаний, но не на готовность и способность самостоятельно и ответственно решать многочисленные профессиональные и личностные проблемы, именно поэтому выделение компетентностного подхода обоснована невозможностью традиционного образования удовлетворить в полной мере запросы «заказчика» образования – производство, родителей, общество в целом.

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

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о взаимосвязи личностно ориентированного и компетентностного подходов. Исследователи личностно ориентированного подхода рассматривают компетентностный подход как логическое продолжение личностно ориентированного и выступают против абсолютизации одной из форм знания. Компетентностный

подход выступает как одно из оснований личностно ориентированной парадигмы современного образования и рассматривается как совокупность теоретических, методологических и иных установок, которыми руководствуются в качестве модели решения проблем образования, признающего уникальность каждого ребенка и индивидуальность его образовательной траектории.

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

Ключевыми понятиями компетентностного подхода являются «компетенция» и «компетентность». Попытаемся разобраться в сущности этих понятий. Следует отметить, что эти понятия имеют разное толкование в разных источниках. В словаре иностранных слов приводится французская и английская трактовка слова «компетентность». Французское «competent» означает правомочный, компетентный. Английское «competence» предполагает личностный смысл и определяется как способность.

Обратимся к «Словарю русского языка» С.И. Ожегова для уточнения этих понятий. Компетенция рассматривается как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг чьих-то полномочий, прав». Компетентность как знание, осведомленность в какой-нибудь области; обладание компетенцией [113, с.265]. Следует отметить, что суффикс «-ность» в русском языке используется для обозначения качеств, степени владения ими.

Часть исследователей рассматривает компетенцию как качество или уровень развития личности (В.Л. Бозажиев, Э.Ф. Зеер, Дж. Равен, А.В. Хуторской и др.). Так, Э.Ф. Зеер считает, что компетентность является результатом научения, а компетенция – компетентностью в действии [60]. В.Л. Бозажиев определяет компетенцию как «интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к самостоятельной и успешной деятельности в условиях реальной специфической ситуации, основанное на знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретенных в процессе обучения» [14, с.32-33]. Он выделяет потенциальную компетенцию, в которую включает знания, умения, навыки, опыт, ценности, приобретенные в процессе обучения, и компетенцию в действии, т.е. использование знаний, умений, навыков, опыта, ценностей, в условиях реальной ситуации, что, собственно, и есть компетентность.

А.В. Хуторской рассматривает компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для эффективной деятельности по отношению к ним. Компетентность, по его мнению, – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Следуя логике А. В. Хуторского, можно сказать, что компетенция – это заданное требование, компетентность – состоявшееся личное качество [183].

Н.Н. Тулькебаева и Л.В. Трубайчук трактуют компетенцию как «круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретного органа или должностного лица; уровень образованности, достаточный для самообразования, самостоятельного решения возникающих познавательных проблем и определения своей позиции» [119, с. 76].

Компетенция определяется еще и как образовательный результат (Г.К. Селевко, А.Ф. Присяжная), «выражающийся в подготовленности,

«обособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами, сочетании знаний, умений, навыков, которое позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды» [125].

Компетентность чаще всего трактуется как качество личности, проявляющееся в способности и готовности действовать на основе знаний, опыта, приобретенных в процессе социализации и обучения и ориентированных на самостоятельную, успешную деятельность (А.С. Белкин, И.А. Зимняя, В.К. Селевко и др.). Так, например, И.А. Зимняя под компетентностью понимает основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. Основой этого интегративного качества выступают знания, умения, навыки, опыт, ценности и склонности личности к социально-профессиональной деятельности [61, с. 35].

Точное и емкое определение компетентности дает О.Е. Лебедев, рассматривающий ее, как способность эффективно действовать в ситуации неопределенности [93, с.6]. В дополнительном образовании, в отсутствии образовательных стандартов, нормативов и типовых программ, и содержании образования, ориентированном на запросы, потребности, интересы, способности ребенка, педагог очень часто действует в ситуации неопределенности. Эффективность его деятельности полностью зависит от уровня компетентности.

Анализируя соотношение понятий «компетентность» и «компетенция», А.С. Белкин отмечает, что между ними существует прямая и инверсионная зависимость. Компетенции человеку предоставляются в зависимости от его статуса, уровня образования, работы. Компетентность достигается в процессе его жизни и деятельности, становления духовно-нравственной, морально-этической и иных сфер личности. Компетентность возникает на базе предоставленной компетенции и сама компетентность, развиваясь, создает будущую компетенцию. Успешная реализация компетенций обеспечивается

компетентностью, но и достижения в реализации компетенций влияют на успешность формирования компетентности. Компетентность в определенных условиях приобретает характер компетентности [8].

Таким образом, компетенция трактуется как круг полномочий, вопросов, совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним и как образовательный результат. Компетентность же рассматривается как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, как характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности – результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества проблем. Очень точно, на наш взгляд, разделяет эти понятия А.С. Белкин, который определяет «компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет» [8, с.4]. Мы придерживаемся точки зрения на компетенцию как заданное требование, образовательный результат, компетентность – состоявшееся личностное качество, меру овладения компетенцией.

Возникает необходимость определить соотношение и соподчиненность компетентности, знаний, умений, навыков. Компетентность шире понятий знания, умения, навыка, хотя и включает их в себя. В компетентности знания, умения, навыки «пропущены» через личный опыт, ценностные ориентации, мировоззрение человека и обогащены личностным смыслом. Понятие компетентности включает в себя когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную, поведенческую составляющие. Оно включает результаты обучения, систему ценностных ориентаций, ответственность за совершаемые действия. Компетентность формируется в процессе образования, но не только в школе, но и в семье,

дополнительном образовании, в кругу сверстников, т.е. в той социально-культурной среде, в которой живет ребенок.

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

Смысл образования в рамках компетентностного подхода состоит в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в разных сферах и видах деятельности на основе использования социального, творческого опыта решения познавательных, мировоззренческих, коммуникативных, нравственных и иных проблем.

Безусловно, компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он выделяет аспект использования полученных знаний в решении вопросов разной степени сложности. Это не просто знание, а знание осмысленное, ставшее частью сознания, поднявшее личность на новый уровень понимания и использования информации. Традиционное образование и образование, основанное на компетентностном подходе, имеют ряд принципиальных отличий, которые мы отразили в табл.1, 2.

Содержание принципов обучения при традиционном  
и компетентностно ориентированном образовании

№	Принцип	Традиционное обучение	Компетентностно ориентированное обучение
1	Научности	Обучение основывается на системе научных знаний. Наука рассматривается как свод незыблемых истин	Обучение основывается на системе научных знаний, при этом наука – это множественность объяснений картины мира
2	Природосообразности	В основе обучения учет психофизиологических возможностей возраста	Природосообразность дополняется социобразностью, при которой возраст рассматривается не только как биологический, но и как социальный феномен
3	Последовательности и систематичности	Изложение и усвоение учебного материала, формирование ЗУН основывается на систематичности и последовательности	Систематичность и последовательность дополняется элементами самоорганизации и саморазвития
4	Доступности	Знания, умения, навыки должны быть доступны для усвоения ребенком	Обязательность организации познания в зоне ближнего развития ребенка
5	Прочности	Прочность знаний – обязательное условие обучения, обусловленное рядом внутренних (личность ребенка) и внешних (организация процесса обучения) факторов	Прочность дополняется гибкостью и практической применимостью
6	Сознательности и активности	Знания – результат познавательной активности и осознанной деятельности ученика по предмету	Значима постановка личностных целей, самореализация, выход за рамки учебных заданий
7	Связи теории с практикой	Теоретические знания проверяются практикой, являющейся формой поддержки и подкрепления теории	Практика – это критерий обученности и инструмент обучения

Отличия традиционного  
и компетентностно ориентированного образования

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

Нам особенно близка позиция А.Л. Андреева, который определяет компетентностный подход как социальную стратегию в сфере образования, ориентированную на личность, готовую к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора [4].

Образование с позиции компетентностного подхода ориентировано на овладение личностью ключевыми компетенциями, к которым относятся наиболее значимые, надпрофессиональные, необходимые в любой деятельности компетенции. Анализ литературы по проблеме позволил выделить сущностные характеристики ключевых компетенций:

- интегральный характер, объединяющий ряд однородных умений, знаний, способов деятельности, используемых в различных областях культуры и деятельности;
- полифункциональность, т.е. возможность с ее помощью решать различные проблемы, возникающие в жизни;
- надпредметность и междисциплинарность, т.е. применимость в разных сферах науки и деятельности;
- многоаспектность и многомерность, содержит разные умственные процессы, личностные качества, интеллектуальные умения.

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

1) политические и социальные компетенции, такие как, способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

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

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

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

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

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

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

А.В. Хуторским предложена трехуровневую иерархию компетенций:

- 1) ключевые компетенции – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- 2) общепредметные – к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- 3) предметные компетенции – частные по отношению к двум другим уровням компетенции, имеющим конкретное описание и возможности формирования в рамках учебных предметов.

Он предлагает ключевые образовательные компетенции на основе целей общего образования, социального опыта, опыта личности, основных видов

деятельности ученика: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного совершенствования.

Ценностно-смысловая компетенция связана с ценностными ориентирами, развитием мировоззрения и обеспечивает самоопределение личности, выбор образовательного и жизненного пути. Общекультурная компетенция предполагает владение основами общечеловеческой и национальной культуры, культурологическими основами семейных, социальных, религиозных, научных и иных явлений и традиций. Учебно-познавательная компетенция – совокупность компетентностей ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, организации, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. Информационная компетенция предполагает умение самостоятельно находить, отбирать, анализировать, преобразовывать, информацию, владеть современными информационными технологиями. Коммуникативная компетенция – владение устным и письменным общением, включающим владение способами эффективного общения, знание языков других народов. Социально-трудовая – владение знаниями и опытом в гражданско-общественной, социально-трудовой сферах, способствующим эффективному функционированию личности в социальной среде. Компетенция личностного самосовершенствования направлена на развитие личности, освоение способов саморазвития, самообразования, самореализации [25].

Г.К. Селевко приводит несколько классификаций компетентностей. Считая, что компетентности – деятельностные характеристики человека, он выделяет трудовую, учебную, игровую и коммуникативную компетентности. Сюда же он относит классификацию компетентностей по объекту, на который направлена деятельность: человек – человек, человек – техника, человек – природа, человек – знаковая система. Рассматривая проблему с позиции общей

компетентности человека, он в соответствии с рекомендациями ЮНЕСКО и «Концепцией модернизации российского образования» выделяет следующие суперкомпетентности:

- 1) математическую (умение работать с числовой информацией); коммуникативную;
- 2) информационную (владение информационными технологиями);
- 3) автономизационную (способность к саморазвитию, самоопределению, самообразованию);
- 4) социальную (умение жить и работать с людьми, в коллективе, команде);
- 5) продуктивную (умение работать и зарабатывать, создавать собственный продукт, принимать решения и нести за них ответственность);
- 6) нравственную (готовность, способность и потребность жить по традиционным нравственным законам) [144].

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

Освоение ключевых компетенций предполагает развитие определенных качеств личности, необходимых также успешной профессиональной деятельности. Дж. Равен выделяет следующие качества личности: способность работать самостоятельно без постоянного руководства; способность брать на себя ответственность по собственной инициативе; способность проявлять инициативу, не спрашивая других, стоит ли это делать; готовность замечать проблемы и искать пути их решения; умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа; способность уживаться с другими; способность осваивать знания по собственной инициативе; умение принимать решения на основе здравых суждений, т.е. не располагая всей информацией, и не имея возможности обработать ее математически [127].

Таким образом, компетентностной подход позволяет в процессе образования формировать готовность и способность ребенка самостоятельно и

ответственно решать профессиональные и личностные проблемы, связанные с умением добывать и адекватно использовать знания, применяя их в реальных ситуациях, развивает гибкость, мобильность, что способствует саморазвитию, самореализации личности.

## **1.2. Понятие и сущность социально-личностной компетентности**

Смысл образования в рамках компетентного подхода состоит в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в разных сферах и видах деятельности, в том числе и на основе использования социального, творческого опыта решения познавательных, мировоззренческих, коммуникативных, нравственных и иных проблем. В связи с переходом отечественного образования на новые стандарты активно разрабатывались компетенции, связанные с процессом обучения, однако проблема компетенций, связанных с социумом, разработана недостаточно, хотя проблема социальной компетентности рассматривалась практически всеми современными педагогическими течениями. Социальная компетентность трактуется как одна из характеристик уровня социализации личности (Ж. Делор, Н.А. Рототаева); личностное свойство, необходимое для взаимодействия человека с миром; составляющая ключевых компетенций (В. Хутмахер).

В отечественной педагогической литературе понятие «социальная компетентность» мало представлено. Часть исследователей (С.З. Гончаров, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской, А.А. Ярулов и др.) выделяют социальные компетенции, в том числе связанные с самореализацией и саморазвитием личности. У Г.К. Селевко – это автономизационная компетенция, у А.В. Хуторского – личностного самосовершенствования, у А.П. Ветошкина и С.З. Гончарова, А.А. Ярулова, – социальная, у Л.А. Петровской, Ю.М. Жукова – социально-психологическая.

А.П. Ветошкин и С.З. Гончаров рассматривают социальную компетентность как «понимание целевого назначения социальных институтов,

норм, отношений и умения лично осуществлять социальные технологии». Близкую позицию занимает А.А. Ярулов, определяющий социальную компетентность как умения и навыки жизни в динамично меняющемся мире, самопринятие, способность заниматься перспективными жизненными задачами, автономию и независимость от окружения, устойчивость к неблагоприятным факторам внешней среды, демократичность в отношении с людьми, толерантность [200]. Социально-психологическая компетентность рассматривается как совокупность специальных знаний, умений личности, установление отношений с окружающими людьми в системе межличностных отношений. Она включает умение ориентироваться в социальных ситуациях, определять личностные особенности и эмоциональное состояние других людей, выбирать адекватные способы общения с ними, реализовывать их в процессе общения. Автономизационная компетентность определяется Г.К. Селевко как способность к саморазвитию, самоопределению, самообразованию, конкурентоспособности [144]. Следовательно, сущность ее состоит, с одной стороны, в самодостаточности, автономности личности от социального влияния, а с другой – в умении использовать личностный потенциал в социальной среде.

Выделяются прикладная, адаптационная, интегративная, ориентационная, статусная, ролевая функции социальной адаптации. Прикладная функция подразумевает применение социальных знаний и умений в практической жизни; адаптационная – оптимизирует процесс взаимодействия с другими людьми, социальными общностями, институтами, обществом в целом; интегративная – позволяет включаться и быть принятым в разных социальных группах; ориентационная – способствует осознанному выбору жизненного и профессионального пути; статусная – определяет место человека в социальной структуре общества; ролевая – позволяет освоить социальные роли.

Таким образом, современными исследователями социальная компетентность рассматривается как совокупность качеств личности,

способностей, социальных знаний и умений, обеспечивающих интеграцию человека в общество.

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 компетентного подхода. В этом смысле можно говорить о социальном знании, социальной компетенции, 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.

Следует развести понятия социальная, социально-личностная компетенции и социально-личностная компетентность.

**Социальная компетенция** – это совокупность знаний о социуме, ценностях, социальных нормах, возможностях и способах реализации потенциала личности в социальной среде посредством разных видов деятельности.

**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-личностная компетентность тесно связана с самореализацией 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. Самореализация сопровождается саморазвитием, самоопределением, самоактуализацией, что диктует необходимость определиться с содержанием этих понятий и выявить их взаимозависимость.

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 (К. Хорни), стремление к выражению и развитию своих возможностей и способностей (К. Роджерс), стремление человека стать тем, кем он может стать (А. Маслоу).

Саморазвитие детерминирует самоопределение личности. В работах К.А. Абульхановой-Славской, С.Л. Рубинштейна самоопределение связывается с «поиском себя» в условиях разрешения внутренних противоречий, конфликтов, жизненных проблем и трудностей. С точки зрения педагогики самоопределение трактуется как выявление и утверждение индивидуальной позиции в ситуациях осознания 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.

По мнению Л.А. Коростылевой, 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» [82, с. 39]. Она считает, что «различие интерпретации терминов «самореализация» и «самоактуализация» связано с разными акцентами: на субъективном, внутреннем, или объективном, внешнем плане существования личности. В этом смысле термин «самоактуализация» отражает данный процесс во внутреннем плане личности, а «самореализация» – в большей степени во внешнем. Однако как самоактуализация – это всегда актуализация, т.е. выражение себя, своей истинной природы вовне, так и самореализация – это всегда реализация своего подлинного Я» [Там же, с. 36–37]. Самоактуализация в данном случае предполагает подготовку к самореализации.

Самореализация имеет циклический характер, т.е. человек самореализуется всю жизнь, выходя каждый раз на новый этап самореализации. Социально-личностная компетентность, приобретаемая на очередном этапе самореализации, становится базой для нового этапа самореализации.

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.

Исходя из этого, мы выделяем когнитивный, технологический, мотивационно-ценностный, деятельностный показатели социально-личностной компетентности.

Следует определиться с основами формирования социально-личностной компетентности ребенка, к которым мы относим принципы демократизации, свободосообразности, субъектности, сотрудничества, самоактуализации, выбора, вариативности, фасилитации, гибкости.

Сущность *принципа демократизации* состоит в признании равных прав всех участников образовательного процесса в обсуждении, принятии и реализации основных вопросов их жизнедеятельности. Он предполагает самостоятельность образовательного учреждения и педагогов в выборе цели, содержания, программы развития и образовательной программы учреждения, специфики организации деятельности. С одной стороны, закрепляет за педагогом право на свободу выбора образовательной области и творчества в ней, с другой – свободу выбора ребенком собственного образовательного пути. 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, адаптирующим, стимулирующим средством формирования социально-личностной компетентности.

Существенным является *принцип свободосообразности*, предполагающий отношение к ребенку как сложному субъекту, обладающему природной спонтанностью, креативностью, способностью к активному проявлению себя, позволяющий выбирать собственную линию жизненного развития, обусловленную его природой и культурой [52]. Свободный выбор ребенка является сущностной характеристикой формирования его социально-личностной компетентности.

*Принцип субъектности* состоит в том, что процесс формирования социально-личностной компетентности 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. Субъектность рассматривается как результат интериоризации общественного опыта, как продукт образования, т.е. как приобретаемое в процессе развития, но основанное на индивидуальных особенностях личности свойство. Активность, возникающая в ответ на воздействия окружающей среды, сменяется собственной активностью, являющейся необходимым условием формирования социально-личностной компетентности.

*Принцип сотрудничества* предполагает субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка, их равноправную, активную совместную деятельность, где они выступают субъектами совместной деятельности, самоопределяясь, реализуясь и, как следствие, развиваясь в познании и творчестве. Субъект-субъектное взаимодействие состоит в осознании субъектами целей, условий, содержания и способов деятельности, адекватное оценивание ее результатов. Отношения ребенка и педагога строятся на основе

диалога, создающего оптимальные предпосылки для эффективного общения равных собеседников, принимающих, уважающих друг друга, умеющих слушать и воспринимать чужую точку зрения и адекватно на нее реагировать. Такое взаимодействие делает максимально продуктивным образовательный процесс, поскольку стимулирует познавательную и творческую активность, убирая барьеры непонимания, страха, неверного восприятия информации всех его участников.

*Принцип самоактуализации* предполагает ориентацию на развитие мотивации к познанию и творчеству, потребности ребенка в актуализации своих интеллектуальных, творческих, коммуникативных способностей и возможностей. Актуализация этих способностей создает предпосылки для осознанной самореализации ребенка.

*Принцип вариативности* рассматривается нами как способность образовательных учреждений (что в большей степени характерно для системы дополнительного образования) предоставлять многообразие полноценных, разнообразных вариантов образовательных траекторий и возможности выбора индивидуального образовательного пути, без чего сложно представить успешность формирования социально-личностной компетентности ребенка.

*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 активности.

*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 и педагогов друг на друга. Принцип фасилитации – логическое продолжение принципов вариативности и выбора. В его основе – 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 исследовательской, творческой деятельности [47].

*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 мониторинга педагогической поддержки одаренного ребенка.

*Принцип гибкости* предполагает возможность изменений в процессе формирования социально-личностной компетентности ребенка в различных условиях при сохранении системной целостности, что обеспечивает универсальность, а значит, расширяет область практического применения, помогает комплексно решить проблемы.

Таким образом, социально-личностная компетентность предполагает владение социально-личностной компетенцией, включает личностное отношение к ней и к предмету деятельности, сложившиеся в результате оценки эффективности – результативности действий и основывается на принципах демократизации, свободосообразности, субъектности, сотрудничества, самоактуализации, выбора, вариативности, фасилитации, гибкости. Успешность формирования социально-личностной компетентности ребенка во многом зависит от соответствующей профессиональной компетентности педагога.

### **1.3. Профессиональная компетентность педагога как условие формирования социально-личностной компетентности ребенка**

Анализ исследований по проблемам компетентного подхода показывает, что ученые выделяют значительное количество компетентностей. Для нас представляет интерес профессиональная компетентность педагога дополнительного образования детей, поскольку она является важнейшим условием формирования социальной, социально-личностной компетентности ребенка. Исследование профессиональной компетентности педагога связано с проблемой профессионального становления. Серьезные исследования проблемы профессионального становления педагога проводились А.С. Белкиным, Э.Ф. Зеером, В.И. Загвязинским, А.К. Марковой и др.

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

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

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

3) профессиональная адаптация – вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование

социально и профессионально важных качеств и умений, выполнение педагогической деятельности;

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

5) профессиональное мастерство – полная реализация, самоосуществление личности в творческой и профессиональной деятельности на основе относительно подвижных новообразований [59].

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

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

- «владение, обладание учителем компетенциями, включающими знания, умения, навыки, способы деятельности, а также личностное отношение педагога к ним и предмету своей деятельности и способностью к самореализации и самоактуализации в педагогической деятельности» (Л.В. Трубайчук) [119, с.52];

- совокупность определенных качеств личности, обусловленных высоким уровнем ее психолого-педагогической подготовленности, обеспечивающей высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности и проявляющейся в согласованности знаний, практических умений, реального поведения; интегративная характеристика уровня профессиональной подготовленности, основанная на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами (М.И. Лукьянова) [96, с. 11, 13];

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

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

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

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

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

А.С. Белкин выделяет следующие виды профессионально-педагогической компетенции: когнитивную, т.е. профессионально-педагогическую эрудицию; психологическую, предполагающую эмоциональную культуру и психологическую зоркость; риторическую, под которой понимается профессиональная культура речи; профессионально-технологическую; профессионально-информационную компетенцию; мониторинговую культуру [8].

Н.В.Кузьмина предлагает следующую структуру профессионально-педагогической компетентности: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся; социально-психологическая компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности учащихся; аутопсихологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности учащихся [90, с. 23].

М.И. Лукьянова считает, что профессиональная компетентность развивается только на индивидуально-творческом уровне, является

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

Несмотря на некоторые различия в определении подходов к структуре профессионально-педагогической компетентности, можно выделить сходные черты, к которым относятся специальная и профессиональная компетентности в области педагогики, сферы научного знания и предметной деятельности, психологическая, коммуникативная и методическая компетентность.

Анализ профессионально-педагогической компетентности позволил нам определиться с сущностью и структурой компетентности педагога

дополнительного образования. Мы рассматриваем компетентность педагога дополнительного образования как вид профессионально-педагогической компетентности, обусловленный спецификой системы дополнительного образования детей.

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.

Компетентностный подход требует пересмотра традиционных отношений педагога и ребенка. Ученик при таком подходе к образованию нацелен на решение значимых практико-ориентированных проблем, поэтому мотивирован на познание и творчество. Он сам отвечает за собственный образовательный путь и его результат. Педагог в этой ситуации выступает как организатор, помощник, консультант, при этом успешность его деятельности зависит от профессиональной рефлексии и саморазвития.

Все вышеизложенное позволяет нам определить критерии компетентности педагога дополнительного образования:

- направленность на ученика как ведущую ценность педагогической деятельности;

- потребность в самопознании, самореализации в профессиональной деятельности, поиске способов совершенствования своей деятельности в соответствии с изменением личности ученика;
- умение профессионально решать педагогические проблемы.

В соответствии с этим мы выделили уровни компетентности педагога дополнительного образования:

1) первый уровень предполагает умение работать по типовой образовательной программе; находить, использовать информацию для подготовки занятий; слабое владение информационными технологиями, неумение использовать их в образовательном процессе; пользование традиционными формами и методами образовательного процесса; коммуникации на уровне бытового общения; низкий уровень развития профессионально значимых качеств личности (гибкость, мобильность, эмпатия, доброжелательность, общительность, ответственность, рефлексивность); слабое использование возможностей социокультурной среды образовательного учреждения и города;

2) второй уровень характеризуется умением частично адаптировать, моделировать типовые образовательные программы в соответствии с потребностями участников образовательного процесса; работать с информацией предметной и психолого-педагогической сфер; владением и периодическим использованием информационных технологий в образовательном процессе; периодическим использованием инновационных форм и методов образовательного процесса; знанием и использованием закономерностей и способов эффективного общения в профессиональной деятельности; средним уровнем развития профессионально значимых качеств личности; частичным использованием возможностей социокультурной среды образовательного учреждения и города

3) третий уровень – свободное владение способами адаптации образовательных программ, разработка отдельных элементов авторской программы; свободное владение и оперирование профессиональной

информацией; свободное владение и постоянное использование в работе информационных технологий; систематическое использование инновационных форм и методов образовательного процесса; свободное владение способами эффективных коммуникаций; высокий уровень развития профессионально значимых качеств личности; постоянное использование возможностей социокультурной среды образовательного учреждения и города.

4) четвертый уровень – способность разрабатывать и реализовывать авторские образовательные программы; свободное владение и оперирование профессиональной информацией, создание собственной профессиональной информации в форме методических рекомендаций; свободное владение и постоянное использование в работе информационных технологий; систематическое использование инновационных форм и методов образовательного процесса, наличие авторских разработок в этой сфере; свободное владение способами эффективных коммуникаций; высокий уровень развития профессионально значимых качеств личности; систематическое использование возможностей социокультурной среды образовательного учреждения и города.

Таким образом, компетентность педагога дополнительного образования – это вид профессионально-педагогической компетентности, сущность которой состоит в овладении компетенциями в процессе развития личностного отношения к профессиональным знаниям, умениям, навыкам, способам деятельности, обусловленным спецификой дополнительного образования детей. Компетентность педагога дополнительного образования складывается из специальной и профессиональной, психологической, методической и социально-личностной компетентности.

#### **1.4. Самореализация как результат и критерий социально-личностной компетентности**

Термин «самореализация» (self-realisation), впервые приводится в Словаре по философии и психологии, изданном в 1902 г. в Лондоне:

«Самореализация – осуществление возможностей развития Я». Этимологически оно восходит к слову «реализация» (от лат. *realis* – действительный, вещественный) – осуществление чего-либо, проведение в жизнь какого-либо плана, проекта, программы, идеи, намерения и т.п. «Само...» – первая часть сложных слов со значением направленности от себя или осуществления для себя. Самореализация (от русск. само- и лат. *realiz*), таким образом, будет представлять выявление и развитие индивидом личностных способностей в различных сферах деятельности.

В настоящее время выделяется несколько аспектов изучения самореализации:

- философский – исследует сущность, структуру, место, роль, значение самореализации в жизни личности и общества;
- психологический – изучает процесс самореализации с точки зрения индивидуальных особенностей, личностных качеств, темперамента, способностей и т.п.;
- педагогический – определяет содержание образования, средств, методов, приемов, условий обучения и воспитания, способствующих успешной самореализации человека.

В современной философской литературе имеются различные подходы к пониманию самореализации. Она рассматривается:

- как осуществление сущностных сил личности (Т.Д. Ветошкина, М.Ф. Калашников, Е.М. Калашникова, Л.Н. Коган, В.И. Муляр);
- как система отношений к миру, к себе (В.Е. Кемеров);
- как цель и смысл жизни личности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Грибакин, Н.А. Кебина, И.О. Мартынюк, В.В. Одинцов);
- как явление связующее индивидуальное, социальное и культурное (Л.И. Анторпова, А.А. Идинов, М.А. Педашковская).

Феномен самореализации личности в зарубежной психологической науке является самостоятельным предметом исследования. Для всех авторов психоанализа (А. Адлер, К. Юнг, З. Фрейд, К. Хорни) не подлежит сомнению,

что потребность в самореализации – изначально данное человеку состояние, которое он не может приобрести или хотя бы развить в процессе обучения. В гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, К. Гольдштейн) самореализация считается целью жизни, главным, но не единственным ее смыслом. В отечественной психологической науке (Э.В. Галажинский, И.С. Кон, Л.А. Коростылева, Л.М. Фридман) отмечается, что самореализация представлена не просто как расширение своего «Я» через деятельность, а через ее обогащение, при этом отмечается, что это непрерывный процесс.

В психологии сложилось два подхода к определению феномена самореализации. Первый подход (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.) рассматривает самореализацию как «поиск себя» и предполагает самопознание личностью своих возможностей, задатков, способностей и их реализацию. Движущей силой человеческой деятельности, по мнению авторов, является мотивация, а главной тенденцией, определяющей характер действий человека, выступает стремление к самореализации, актуализации своего потенциала.

К. Роджерс, один из основоположников теории самореализации, считал, что задача личности – «отыскать себя». Он соединял самореализацию с самоактуализацией и рассматривал их как процесс реализации человеком своего потенциала, целью которого является становление полноценно функционирующей личности. Процесс личностного роста рассматривался им как условие реализации личностного потенциала [цит. 116].

Самоактуализация и самореализация, по мнению А. Адлера, вызвана стремлением к личностно значимым целям (реальным стимулам), достигая которых, человек повышает свою самооценку, самоутверждается и находит свое место в мире [1].

Э. Фромм говорил о том, что самореализация имеет социально детерминированный характер и проявляется в продуктивной активности, основывающейся на человеческих потребностях в установлении связей, в корнях, в системе ориентации, в трансцендентности (созидании). Условием

успешной самореализации (по Э. Фромму) является позитивная свобода, под которой понимается единство чувства причастности к миру и одновременно независимость от него. Основу позитивной свободы составляет спонтанная активность всей личности. Спонтанная активность – это свободная деятельность личности, обусловленная творческими способностями, которые проявляются «в эмоциональной, интеллектуальной и чувственной сферах и являются неотъемлемой чертой ее воли» [180, с. 330]. «Единственный фактор, который поможет реализовать внутреннюю свободу, – активное участие индивидуума в решении своей собственной судьбы, а также и в жизни всего общества в целом... своей ежечасной активностью, своим трудом, своими отношениями с другими людьми» [Там же, с. 349].

Второй подход (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) выходит на проблему самореализации через мотивационно-смысловой аспект «смыслотворчества». А.Н. Леонтьев вводит понятие смыслообразующего мотива, под которым понимается мотив, побуждающий к деятельности и придающий ей личностный смысл. Основное внимание в данном подходе уделяется жизненному выбору, житнетворчеству, смыслу жизни, пространственно-временным моделям жизненного пути.

Мы считаем, что эти подходы не противоречат, а взаимодополняют и обогащают друг друга. Более того, их можно рассматривать с позиции возрастных особенностей. Самореализация – процесс, который длится всю жизнь, но в разные возрастные этапы жизни человека он имеет свою специфику. Самопознание, самоопределение личности в большей степени характерно и более интенсивно протекает в подростковом и юношеском возрасте, когда идет процесс становления личности. Здесь особое значение приобретает помощь педагога в формировании социально-личностной компетентности, позволяющей ребенку познать, понять себя, социально, личностно определиться. Состоявшаяся личность в зрелом возрасте стремится выйти за пределы, раздвинуть границы собственного бытия, рассматривая самореализацию как смысл жизни. Поэтому мы считаем, что для

подросткового и юношеского возраста более характерна самореализация в понимании первого подхода, для взрослого человека – в понимании второго подхода.

Разумеется, такая предыстория наложила свой отпечаток на исследуемое понятие. Самореализация трактуется как ценность, потребность, процесс, деятельность, результат. Педагогика воспринимает самореализацию как одну из высших ценностей человека, принимает мнение о том, что она является ведущей потребностью личности, проходит как определенный процесс и проявляется в форме различной деятельности. Такая многогранность понятия «самореализации» заставляет обратиться к его этимологии, а затем и генезису его развития.

В педагогической науке самореализация определяется как:

- «самовыражение, самоосуществление, самоутверждение, самостоятельность, уверенность в себе, последовательность в достижении цели, умение отстаивать свои права в соответствующих ситуациях, что является основой всякой культурной деятельности» (Н.Б. Крылова) [87, с. 89];
- структурный компонент саморазвития личности, включающий в себя постановку перед собой цели, владение способами ее достижения, реализацию принятых намерений (О.С. Газман) [29];
- процесс становления человека субъектом собственной жизнедеятельности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [152];
- способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования (Л.М. Митина);
- процесс перехода потенциальных возможностей человека в актуальные; динамическое саморазвертывающееся взаимодействие человека с миром; компонент жизнедеятельности человека, включающий личностное осмысление и решение жизненных задач (Е.А. Никитина).

Таким образом, самореализация в аспекте педагогики рассматривается через создание условий в процессе образования, способствующих максимально эффективному раскрытию ребенком всей совокупности сил,

способностей, навыков и иных ресурсов (самости) в своей индивидуально неповторимой ситуации.

При исследовании самореализации одни исследователи фиксируют внимание на единстве социального и индивидуального в процессе самореализации и подчеркивают необходимость ее социальной выраженности (Л.А. Коростылева, Г.К. Чернявская). Так, Л.А. Коростылева рассматривает самореализацию как «осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, социумом и миром в целом» [82, с. 8–9]. Г.К. Чернявская под самореализацией понимает «практическое осуществление человеком его задатков, способностей, дарований и черт характера через ту или иную сферу социальной деятельности с пользой для самого себя, коллектива и общества в целом» [189, с. 31]. Определения подчеркивают единство индивидуального и социального в самореализации. Это не просто реализация себя, а реализация в социуме и для социума.

Другие исследователи акцентируют внимание на индивидуальном аспекте самореализации как самовыражения потенциала личности (Р.А. Зобов, Н.А. Кебина, В.Н. Келасьев). Р.А. Зобов и В.Н. Келасьев определяют самореализацию как «наиболее полное использование способностей, талантов и возможностей человека» и отмечают, что самореализация «может развертываться одновременно в нескольких направлениях: по линии выполнения требований социальных структур: свободного развертывания способностей; по линии реализации ценностных установок» [63, с. 81–82]. Представляется сомнительным выделение «выполнения требований социальных структур» в отношении самореализации. На наш взгляд, это возможно лишь в том случае, если требования социальных структур – ценность для личности.

Н.А. Кебина, подчеркивая специфику самореализации, говорит о том, что она состоит «не в следовании социально-типическому, а скорее наоборот – в реализации уникального, заложенного природой и развитого в данных

социокультурных условиях» [72, с. 143], что проецируется на социально-педагогическую поддержку как педагогическую деятельность, ориентированную на развитие индивидуальности, личности. Она обращает внимание на противоречивость самореализации, которая проявляется в том, что:

- с одной стороны – это естественная потребность любого человека, с другой – она элитна и доступна небольшой части людей;
- с одной стороны – это проявление эгоизма, с другой – результат самореализации направлен на людей, общество;
- самореализация детерминируется изнутри, но в значительной степени определяется внешними причинами;
- результат самореализации индивидуален, поэтому самореализовавшаяся личность может быть как незаметной для общества, так и известной, знаменитой;
- поведение личности в процессе самореализации деструктивно и конструктивно одновременно;
- самореализация порождается внутренней неудовлетворенностью, а психологическим ее результатом является удовлетворение и наполнение жизни смыслом.

Разрешение этих противоречий частично лежит в области педагогики. Способы, средства, методы самореализации человек может и должен осваивать в рамках системы образования посредством обучения, педагогической и социально-педагогической поддержки. Нравственные аспекты самореализации должны разрешаться с помощью воспитания. Педагогические аспекты самореализации изучаются Г.Н. Сериковым, определяющим самореализацию как «единство саморегулирования и самоуправления в актуализации потребностей самовыражения» [149, с. 101]. Он выделяет два вида самореализации – спонтанная и концептуальная. Спонтанная – происходит на уровне физиологических и психических процессов в произвольных контактах с окружающими. Концептуальная самореализация осуществляется в

деятельности и предполагает саморегуляцию и самоуправление. Однако Г.Н. Сериков не поясняет этимологию термина «концептуальная самореализация». Мы считаем, что этот термин связан с термином «Я-концепция», определяемым как «относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит взаимодействие с другими людьми» [там же, с. 475]. В этом смысле мы определяем *концептуальную самореализацию* как определение личностью возможностей, направлений, способов реализации собственного потенциала и воплощение их в деятельности с помощью самоорганизации, самоуправления.

Поскольку концептуальная самореализация осуществляется в деятельности, возникает проблема определения целей, субъекта, объекта, мотивов, результата, средств деятельности, действий, операций по реализации цели. В деятельности присутствует внутренний план (мотивы, потребности) и внешний (результат деятельности), значит, сама самореализация сопровождается развитием мотивов, потребностей, созданием продукта деятельности.

Несмотря на разнообразие взглядов в определении самореализации, ее видов, все исследователи фиксируют внимание на двух аспектах: внутреннем (раскрытие потенциала личности) и внешнем (продуктивность). Наличие в самореализации внешнего аспекта, т.е. продукта деятельности, предполагает создание условий внешней среды, способствующей созданию этого продукта, поэтому нам представляется оптимальным определение, которое дает П.П. Бабочкин, рассматривающий *самореализацию* как «сложный комплексный процесс взаимодействия личностных, субъективных потенций и условий социальной среды, связанный активностью личности, ее целеполаганием и уровнем притязаний, который включает в себя развитие субъектности, связанной с саморазвитием личности, а также внешнюю объективную самодеятельность, выражающуюся в опредмечивании субъектности, в создании социально значимого продукта» [6]. Выделим

несколько аспектов этого определения, существенных для разработки теоретических основ нашей концепции:

- самореализация зависит от внутренних (личностных) и внешних (социальных) факторов;
- самореализация связана с развитием субъектности;
- выражается в создании продукта деятельности.

Остановимся подробнее на составляющих элементах этого определения. Начнем с *факторов самореализации*. Все исследователи проблемы (П.П. Бабочкин, Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев, Л.А. Коростылева и др.) выделяют две группы факторов, влияющих на самореализацию: *внутренние факторы*, к которым относятся степень развитости интеллектуальных, творческих способностей, качества характера, воли, привычки, гибкость или ригидность мышления, степень социальной интегрированности личности; *внешние* – наличие или отсутствие социального заказа, уровень развития свободы, демократии в обществе, мера востребованности способностей личности со стороны социальных структур, наличие пространства для самореализации.

Важнейшим условием самореализации, что подчеркивается большинством исследователей (Э. Фромм, К. Роджерс, Н.А. Кебина и др.), является *свобода*, которую можно рассматривать как внешний и внутренний факторы самореализации. Внешний аспект заключается в наличии свободы в обществе, т.е. речь идет о демократических свободах. Внутренний аспект – это внутренняя свобода личности, рассматриваемая как ситуация сознательного выбора, как осознанная необходимость, ответственный выбор человека, способность к активной деятельности в соответствии со своими желаниями. Свобода, безусловно, понятие относительное, поскольку человек не волен выбирать объективную реальность существования (среду), кроме этого, он имеет внутренние ограничители свободы в виде нравственности, собственной системы ценностей, социальных норм, правил, интериоризированных им в процессе личностного развития. Свобода личности – это одно из основных средств формирования ответственности, духовно-нравственного

самоопределения, т.е., делая свободный выбор, человек несет всю полноту ответственности за его последствия.

Еще одним существенным условием самореализации является *наличие пространства для самореализации*. Этот фактор также следует рассматривать как внешний и внутренний одновременно. Пространство как внешний фактор самореализации предполагает наличие определенной социальной среды, где человек может экспериментировать, пробовать свои силы, создавать новый для себя и социально значимый для общества продукт деятельности, реализовывать себя, т.е. речь идет о творческой среде. Когда мы говорим о пространстве самореализации как внутреннем факторе, мы имеем в виду то, что каждый человек – это огромный мир, пространство для собственного самопознания, самореализации собственных чувств, эмоций, сознания, т.е. мы можем само-реализовываться, познавая себя (что проявляется, например, в восточной философии и практиках).

Серьезное влияние на процесс самореализации оказывает *социальная интегрированность*. Р. Мэй отмечает, что «для личности огромное значение имеет умение приспособливаться к обществу, ибо человек вынужден жить в мире, состоящем из других индивидов. Однако это не означает отказа от индивидуальности, так как, чем более социально интегрированным становится человек, тем больше у него возможностей реализовать свою неповторимую индивидуальность, установив ограничения для эгоцентрических и анти-социальных инстинктивных побуждений» [Цит. по: 82, с. 50].

Важным фактором самореализации является *индивидуальность*, под которой в данном случае понимается умение быть собой, принимать себя таким, как есть и свободно проявлять свой потенциал.

Рассмотрение факторов самореализации, выделяемых в философии и психологии, позволяет определить условия самореализации личности в образовательном процессе. Относительно нашей проблемы свобода в образовании предполагает наличие вариативного образования, т.е. возможности свободного выбора педагога, содержания, форм образования,

возможности реализации себя в индивидуальной образовательной траектории. Наличие пространства для самореализации предполагает создание творческой среды в образовательном учреждении, где ребенок может свободно проявлять себя, пробуя, экспериментируя, создавая нечто новое. Фактор социальной интегрированности диктует необходимость обучения старшеклассников способам эффективного общения, коллективной деятельности, способствующим его социальной интеграции. Развитие индивидуальности как условие самореализации предполагает развитие ее когнитивных, ценностных, аффективных, волевых, деятельностных аспектов, результатом чего является самопознание, самоопределение, саморефлексия, в конечном итоге – самореализация.

Выделение этих факторов позволяет *выявить связи самореализации с условиями внешней среды и внутренним потенциалом человека* и тем самым сформулировать закономерности социально-педагогической поддержки самореализации.

Самореализацию следует рассматривать с позиции субъектного подхода. Проблемы субъекта и субъектности рассматривались А.В. Брушлинским, А.К. Дусавицким, А.Н. Леонтьевым, И.П. Смирновым, С.Л. Рубинштейном, И.С. Якиманской и др.

Субъектность предполагает активную роль человека в процессе жизнедеятельности, им самим организуемую, развиваемую и контролируемую активность. Субъектом можно назвать того, кто осуществляет особые действия по развитию целостной деятельности. Субъект сам определяет цели, меру занятости необходимой ему деятельностью, управляет ею в соответствии со своими возможностями и способностями, использует нормы, правила ее организации, освоенные в процессе обучения и воспитания. В этом смысле субъектность можно рассматривать как результат интериоризации общественного опыта, как продукт образования, т.е. как приобретаемое в процессе развития, но основанное на индивидуальных особенностях личности свойство.

И.А. Зимняя к основным характеристикам субъекта относит: наличие объекта (субъект предполагает существование объекта); общественный характер субъекта по форме, способам, средствам своих действий; наличие конкретно индивидуальной формы реализации; наличие сознательно регулируемой индивидуальной деятельности, в процессе которой субъект формируется; определение субъектности в системе отношений с другими людьми; проявление ее в целостности общения, деятельности, самосознания и бытия; существование только в процессе взаимодействия [62]. Следовательно, становление субъектности тесно связано с процессом самореализации.

А.В. Брушлинский отмечает, что в процессе взросления человека саморазвитие, самовоспитание, самореализация приобретают больший удельный вес и для развития личности более важными становятся внутренние факторы. Будучи изначально активным, человек не рождается, а становится субъектом в процессе деятельности [16,17]. А значит, специфичность саморазвития заключается в том, что в процессе развития личности активность, возникающая в ответ на воздействия окружающей среды, сменяется собственной активностью, являющейся необходимым условием для самореализации.

Субъектность в деятельности, поведении, принятии решений опосредована индивидуальными особенностями личности, существует тесная взаимосвязь между развитием индивидуальности и становлением субъектности ребенка. Когда мы пытаемся определить возрастные границы субъектности, то приходим к заключению о сензитивности подросткового и юношеского возраста для этого явления. Формирование «самости» (самопознание, самовоспитание, самоуважение, самоопределение) влияет на осознанную, побуждаемую изнутри активность в деятельности, следовательно, на субъектность. И педагогическая деятельность, ориентированная на формирование социально-личностной компетентности, попадает в данном случае на благодатную почву.

Социально-личностная компетентность возможна при условии формирования субъектности, т.е. если процесс постановки цели, выбора объекта, видов, форм деятельности максимально самостоятелен и индивидуализирован. Но это предполагает наличие в образовательном учреждении возможностей и условий для такой деятельности, к которым относится ориентация учреждения на самореализацию личности, принятие управленческих решений в данном направлении, компетентность педагогов в вопросах социально-личностной компетентности и самореализации. При этом *педагог и ребенок являются субъектами в процессе формирования социально-личностной компетентности и самореализации.*

В качестве третьего элемента определения самореализации выделяется *создание продукта деятельности.* При его рассмотрении Л.А. Коростылева отмечает, что он может быть направлен на благо личности и общества. Реализуя себя, свои способности и возможности, нельзя быть свободным от оценки их обществом и от потребности самоутверждения. Человеку важно, чтобы результат его деятельности, в котором проявляются его способности и возможности, был оценен обществом. Это позволяет ему повышать или понижать (в зависимости от результата) самооценку и самоутверждаться в своих глазах и глазах общества. Самореализация – это активное отношение к себе и миру, поскольку самореализуясь, человек развивается и самосовершенствуется, создавая продукт: изменяет (возможно, совершенствует) мир, общество.

Результатами самореализации являются продукты самостоятельной деятельности ребенка, к которой мы относим исследовательские, творческие работы в самых разных направлениях науки, культуры, искусства, спорта. Кроме этого, как результат самореализации мы рассматриваем умение ставить цели деятельности, определять пути и способы их достижения, навыки самоопределения, самоорганизации, самоуправления, рефлексии и т.п. В процессе самореализации старшеклассник овладевает компетенциями, связанными с жизнедеятельностью в социальном мире, поэтому уровень

компетентности, сложившийся на определенном этапе самореализации, также рассматривается нами как результат самореализации.

**Формы самореализации** и самоутверждения различны, их классификация предлагается Р.А. Зобовым и В.Н. Келасьевым:

- 1) статусная (достижение определенного статуса);
- 2) поисковая (непрерывный поиск, смена видов деятельности, друзей, интересов, увлечений);
- 3) престижная (приобретение престижных вещей, занятие престижными видами деятельности, овладение престижными профессиями, отдых в престижных местах и т.п.);
- 4) накопительская (приобретение и умножение материальных благ и денежных накоплений);
- 5) расширение границ собственного сознания, развитие духовности (повышение уровня культуры, овладение методами самопознания, самосовершенствования);
- 6) информационная (приобщение к определенным видам информации);
- 7) творческая (реализация в разных видах творчества).

Эта классификация может быть расширена и дополнена такими видами самореализации, как самореализация в дружбе, спорте, семье, общении и т.д. Реализуется человек в разных сферах жизнедеятельности, поэтому разные виды самореализации и самоутверждения взаимодополняют и взаимообогащают друг друга. Многообразие направлений деятельности дополнительного образования увеличивает возможности самореализации.

Важно подчеркнуть, что выбор форм самореализации зависит от ценностных ориентаций личности, формирование которых максимально связано с подростковым и юношеским возрастом. Сложившиеся в этот возрастной период, они определяют ценности взрослого человека.

В исследовании проблемы самореализации личности важно выделить **критерии и уровни самореализации**, позволяющие определять ее эффективность. Большинство исследователей этой проблемы (П.П. Бабочкин,

Р.А. Зобов, Н.А. Кебина, В.Н. Келасьев и др.) выделяют: внешние критерии, к которым относят результативность деятельности, проявляющуюся в создании продукта деятельности человека; внутренние критерии – меру удовлетворенности человека процессом и результатом своего труда.

Мы считаем, что такой подход к определению критериев самореализации ограничивает потенциал самореализации как процесса, составной частью которого является саморазвитие личности. В процессе создания продукта деятельности человек не просто получает или не получает удовлетворение от деятельности, но и познает себя и окружающий мир, овладевает навыками самоорганизации, самоуправления, самоутверждения, рефлексии, т.е. раскрывает свой потенциал и поднимается на новую ступень личностного развития, реализуемого в социальной среде. Следовательно, в качестве внутреннего критерия может рассматриваться компетентность личности, связанная с социумом и достигнутая на определенной ступени самореализации. Кроме этого, мы разделяем позицию Л.А. Коростылевой, считающей, что внутренний аспект самореализации определяется через самоактуализацию.

Проблема уровней самореализации мало разработана и в основном представлена в работах Л.А. Коростылевой, которая предлагает следующие уровни: примитивно-исполнительский, индивидуально-исполнительский, реализации ролей и норм в социуме, смысложизненной и ценностной реализации. Сопоставляя уровни самореализации с моделью мотивации А. Маслоу, а также с исследованиями Е.П. Варламовой и Ю.Н. Михайловой, Л.А. Коростылева пишет о том, что:

- примитивно-исполнительскому уровню свойственна мотивация, связанная с физиологическими потребностями и потребностью в безопасности и проявляется в пассивно типичном поведении, слепом следовании социальным стереотипам и нормам;

- индивидуально-исполнительскому – мотивация привязанности и любви, которая характеризуется активной типичностью, отражающей направленность на достижение общепринятых целей и ценностей;
- уровень реализации ролей и норм соответствует удовлетворению потребности в признании и оценке и типичен для «пассивной индивидуальности», сформировавшейся под влиянием внешних обстоятельств;
- уровень смысложизненной и ценностной реализации – осуществлению потребности в самоактуализации, ориентированной на творческое отношение к жизни, прежде всего своей собственной.

Таким образом, самореализация, являясь сложным комплексным процессом взаимодействия личностного потенциала и условий социальной среды, обусловленным активностью личности, ее целеполаганием, уровнем притязаний, включающий развитие субъектности, а также внешнюю актуальную самодеятельность, выражающуюся в создании продукта деятельности, можно рассматривать как результат и критерий социально-личностной компетентности.

### **1.5. Дополнительное образование как среда формирования социально-личностной компетентности**

Понятие «дополнительное образование» было введено Законом Российской Федерации «Об образовании» в 1992 году, где оно разделяется на дополнительное образование взрослых и детей, основной задачей которого является оказание превышающих базовый уровень услуг, выходящих за пределы обязательного базового уровня. Оно осуществляется учреждениями дополнительного образования, которые реализуют одну или несколько дополнительных образовательных программ, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие личности. Такие программы компенсируют, корректируют и расширяют рамки базового компонента образования, ориентируя на обеспечение самоопределения личности, создание условий для

ее самореализации. Закон направлен на удовлетворение познавательных и творческих потребностей детей и их родителей, на возможность реализовать педагогический потенциал учреждений дополнительного образования.

*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.

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» [55, с.10].

В.А. Горский и А.Я. Журкина определяют дополнительное образование как «специальную образовательную деятельность различных систем

(государственных, общественных, смешанных), направленную на удовлетворение индивидуальных запросов детей и молодежи, творческое освоение ими новой информации, формирование новых жизненных умений и способностей, расширение возможности практического опыта, их самоопределение и самореализация в разнообразных сферах науки, культуры, искусства, туризма, производства, физической культуры и спорта» [43, с.4].

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 [177].

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» [169, с.7].

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. В этом смысле оно является вторичным по отношению к школе, но становится основой, на которой строится развивающее вариативное образование, предназначением которого является развитие мотивации личности. *Учебно-информационная функция* 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 [5].

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

О.Е. Лебедев в качестве функций дополнительного образования называет функции выявления и поддержки детей, способных к творческой деятельности, самоопределения и формирования духовного образа жизни, реализации коммуникативных потребностей, дополнительного образования, организационно-методического обеспечения федеральных педагогических проектов [49].

Несколько иначе подходят к определению функций Е.Б. Евладова и Л.А. Николаева. Они выделяют *досуговую функцию* как функцию развлечения

и разрядки индивидуальных и групповых напряжений; *рекреационную функцию* восполнения психофизических сил, здоровья, творческого потенциала; *компенсационную* как функцию приобщения к личностно значимым социально-культурным ценностям, потребность в которых пока не удовлетворяется существующей системой базового образования; *функцию социализации* как помощь ребенку в приобщении его к жизни общества, попытку «мягко вписать» его в существующую реальность; *функцию самоактуализации*, определяемую как воплощение собственных, индивидуальных творческих интересов, саморазвитие, личный рост в социально и культурно значимых сферах жизнедеятельности общества [54].

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.

*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, проявляющаяся 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 их реализацию. 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; представляет 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 [5].

*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, 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; создание творческой среды в учреждении дополнительного образования детей.

## Выводы по первой главе

Значимость компетентного подхода состоит в том, что он способствует развитию личностных качеств, влияющих на самостоятельность, ответственность, гибкость, мобильность, профессионализм в решении разнообразных проблем, влияет на возможности самопознания, саморазвития, реализации личности в социуме, т.е. в конечном итоге формирует социально-личностную компетентность.

Социально-личностная компетентность предполагает владение социально-личностной компетенцией, включает личностное отношение к ней и к предмету деятельности, сложившиеся в результате оценки эффективности – результативности действий и основывается на принципах демократизации, свободосообразности, субъектности, сотрудничества, самоактуализации, выбора, вариативности, фасилитации, гибкости.

Формирование социально-личностной компетентности у ребенка возможно при соответствующей профессиональной компетентности педагога, которую мы определяем как вид профессионально-педагогической компетентности, сущность которой состоит в овладении компетенциями в процессе развития личностного отношения к профессиональным знаниям, умениям, навыкам, способам деятельности, обусловленным спецификой дополнительного образования детей. Компетентность педагога дополнительного образования складывается из специальной и профессиональной, психологической, методической и социально-личностной компетентности. Усилия педагога в конечном итоге ориентированы на самореализацию ребенка, поскольку она является результатом формирования социально-личностной компетентности.

Самореализация, являясь сложным комплексным процессом взаимодействия личностного потенциала и условий социальной среды, обусловленным активностью личности, ее целеполаганием, уровнем притязаний, включающий развитие субъектности, а также внешнюю

актуальную самодеятельность, выражающуюся в создании продукта деятельности, можно рассматривать как результат и критерий социально-личностной компетентности. Самореализация ребенка возможна в процессе становления его как субъекта собственной жизнедеятельности, т.е. приобретения опыта определения своих целей, способов их достижения, выражающихся в создании продуктов деятельности.

Оптимальные условия для формирования социально-личностной компетентности ребенка существуют в дополнительном образовании, которое представляет собой тип образования, объединяющий воспитание, обучение и развитие в единый процесс с целью удовлетворения и развития познавательных интересов, творческого потенциала, способствующих самоопределению, самореализации и социализации личности и опирающихся на свободный выбор ребенком видов деятельности.

## **ГЛАВА 2.**

### **Педагогические условия формирования социально-личностной компетентности ребенка в дополнительном образовании**

Формирование социально-личностной компетентности ребенка происходит при соблюдении определенных условий. Под условием понимается отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может. Условия составляют ту среду, в которой предмет возникает, существует и развивается. Педагогические условия – совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогических процессов и явлений. Выявление комплекса педагогических условий осуществляется исходя из анализа и оценки влияния отдельных аспектов, компонентов, свойств объекта (социально-личностной компетентности) на эффективность его функционирования и развития. Мы выделили комплекс педагогических условий эффективности формирования социально-личностной компетентности: 1) методическое сопровождение формирования социально-личностной компетентности; 2) создание комплекса образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования; 3) создание творческой среды в учреждении дополнительного образования; 4) социально-педагогическое проектирование; 5) обеспечение участия детей в социальном партнерстве. Создание двух первых условий обеспечивает готовность педагогов к работе по развитию личности ребенка в условиях дополнительного образования. Третье, четвертое, пятое условия создают среду, способствующую интенсивному включению ребенка в социальную деятельность. В комплексе эти условия способствуют формированию социально-личностной компетентности.

#### **2.1. Методическое сопровождение формирования социально-личностной компетентности ребенка**

Прежде чем раскрывать содержание этого условия, определимся с его терминологией. Термин «методическое сопровождение» – производное от терминов «методическая работа», «методическая деятельность» и

«сопровождение». Методическая работа рассматривается как часть системы непрерывного образования педагогов, ориентированного на освоение эффективных методов и приемов обучения и воспитания, повышение профессиональной компетентности, обмен опытом работы.

Проблемы методической деятельности в учреждениях дополнительного образования рассматривались Л.Н. Буйловой, А.В. Золотаревой, Л.Ю. Кругловой, Г.Н. Поповой и др. Методическая деятельность учреждения дополнительного образования определяется Л.Н. Буйловой и С.В. Кочневой как целостная система мер, направленная на всестороннее развитие творческого потенциала педагога, повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса. Методическая служба рассматривается ими как объединение занимающихся методической деятельностью специалистов [19, с. 145–146]. Термин «сопровождение» обозначает «следовать рядом, вместе с кем-нибудь, сопутствовать, сопровождать какое-либо явление».

Особенность дополнительного образования состоит в отсутствии образовательных стандартов, ярко выраженной ориентации на интересы, потребности детей, максимальную вариативность образования. Однако при этом существует проблема недостаточной квалификации педагогов, поскольку значительное их количество не имеет специального педагогического образования. Возникает необходимость постоянной методической помощи им в овладении педагогическими и психологическими знаниями. Следовательно, в учреждении дополнительного образования существует объективная потребность в оказании постоянной методической помощи педагогам.

Исходя из вышеизложенного, *методическое сопровождение* мы определяем как постоянную помощь методической службы педагогам, направленную на совершенствование их профессионально-педагогической компетентности.

Методическое сопровождение является элементом организационно-управленческого компонента системы дополнительного образования и

направлено на повышение его эффективности. Модель методического сопровождения отражена на рис. 1.



*Рис. 1.* Модель методического сопровождения социально-педагогической поддержки

Исходя из содержания организационно-управленческого компонента, в частности: необходимости проведения диагностических мероприятий по выявлению познавательных и творческих потребностей ребенка, профессиональных приоритетов педагогов дополнительного образования; разработки и реализации образовательной программы учреждения, программы развития, программы мониторинга, помощи педагогам в разработке образовательных программ; организации повышения квалификации педагогов; обеспечения принципа научности, мы выделяем следующие функции

методического сопровождения: диагностико-аналитическую, моделирующую, организационно-педагогическую, контрольно-коррекционную, научно-экспериментальную [162].

*Диагностико-аналитическая функция* методического сопровождения относительно проблемы профессиональной компетентности педагога дополнительного образования состоит в организации диагностических процедур по проблеме и в анализе их результатов. Посредством анкетирования, наблюдений, метода экспертных оценок образовательных программ выявляется уровень специальной профессиональной и методической компетентности педагога. С помощью самоактуализационного теста – САТ (Э. Шостром) определяется уровень самоактуализации педагога. По итогам диагностики готовятся аналитические материалы, являющиеся исходными для разработки модели повышения квалификации педагогов.

*Моделирующая функция* методического сопровождения в контексте проблемы нашего исследования предполагает разработку модели повышения квалификации педагогов, в основе которой лежит социальный заказ системе дополнительного образования, цель методического сопровождения, структура компетентности педагога дополнительного образования, формы и методы повышения квалификации, ожидаемый результат.

Непосредственно с профессиональной компетентностью педагога связана *организационно-педагогическая функция* методического сопровождения, которая заключается в организации системы повышения квалификации на основе модели содержания повышения квалификации; индивидуальной работы с педагогами по повышению уровня методической компетентности; мероприятий (конкурсов профессионального мастерства, мастер-классов, творческих лабораторий, открытых занятий и т.п.), направленных на стимулирование и поддержку развития творческого потенциала педагогов; создании банка специалистов.

Содержание деятельности методистов при реализации этой функции определяется структурой профессиональной компетентности педагога

дополнительного образования (специальная профессиональная, методическая, психологическая, социально-личностная).

Специальная профессиональная компетентность педагога дополнительного образования в вопросах самореализации должна дополняться знаниями о самореализации, ее методах и технологиях, в частности: постановка жизненных и профессиональных целей, планирование их реализации, принятие решений, самоорганизация, самоконтроль, способы работы с информацией, организация коммуникаций.

Психологическая компетентность предполагает, с одной стороны, более глубокие знания психологии общения, личности, психодиагностики, основ психологических тренингов, с другой – знание проблем самоактуализации личности, особенностей ее развития у детей и подростков, умение стимулировать процессы самоактуализации с помощью тренингов личностного роста.

Методическая компетентность педагогов дополнительного образования обязательно должна включать в себя свободное владение формами индивидуальной работы с детьми, умение разрабатывать и реализовывать программы индивидуальной работы.

Существенной стороной социально-личностной компетентности должна быть достаточно высокая потребность в самоактуализации (средний или высокий уровень по САТ Э. Шострома). Способствовать самореализации и самоактуализации ребенка способен педагог, сам обладающий потребностью в самоактуализации и самореализовавшийся в профессиональной деятельности.

*Контрольно-коррекционная функция* методического сопровождения состоит в отслеживании процесса внедрения в педагогическую практику знаний, принципов, методов, ориентированных на реализацию компетентностного подхода и коррекцию содержания, форм, методов повышения квалификации, а также в контроле за разработкой и внедрением образовательных программ.

*Научно-экспериментальная функция* заключается в анализе, теоретико-методологическом обосновании эмпирических данных, полученных в ходе исследования, апробации разработанной нами модели повышения профессиональной компетентности педагога дополнительного образования, педагогических технологий, методик.

Реализация методического сопровождения предполагает подготовку квалифицированного методиста, способного оказать необходимую помощь педагогу. Для повышения компетентности методистов нами была разработана специальная программа. Содержание программы ориентировано на основные проблемы теории, методологии, практики формирования социально-личностной компетентности, на повышение уровня компетентности методистов в вопросах практической деятельности, на обучение навыкам диагностирования, консультирования педагогов по разработке образовательных программ, ведению учебных занятий, внедрению педагогических технологий. Примерный тематический план программы представлен в табл. 3.

*Таблица 3*

Примерный тематический план подготовки методистов

№ п\п	Содержание	Кол. час.	Теор.	Прак.
1	Компетентностный подход и теоретические основы социально-личностной компетентности ребенка	4	4	
2	Психолого-педагогическая диагностика и ее применение в процессе формирования социально-личностной компетентности	6	2	4
3	Принципы и подходы к обновлению содержания дополнительного образования	2	2	
4	Вариативное образование: сущность и проблемы	2	2	
5	Программирование и планирование деятельности педагога. Разработка индивидуальных образовательных программ	4	2	2

6	Субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка. Основы тренинга эффективного общения	8		8
7	Ситуация успеха ребенка и педагога. Основы тренинга личностного роста	8		8
8	Педагогические технологии формирования социально-личностной компетентности	8	2	6
9	Индивидуальные консультации по проблемам формирования социально-личностной компетентности	4		4
	Итого	46	14	32

Формы повышения квалификации педагогов дополнительного образования разнообразны и разрабатываются на основе принципов вариативности, гибкости, обратной связи в зависимости от возможностей и потребностей учреждения: методические объединения, творческие лаборатории, кафедры, мастер-классы и универсальная форма – университет педагогического мастерства, в которой объединяются все формы.

*Методическое объединение* в дополнительном образовании 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. Оно анализирует результаты педагогического процесса, определяет варианты повышения его эффективности, организует работу методических семинаров, разрабатывает методические, учебно-дидактические материалы для педагогов, 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 занимается 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 являются 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.

Реализация этого педагогического условия предполагает несколько этапов:

– на первом этапе создается методическая служба, или перепрофилируется деятельность уже существующей, осуществляется подготовка методистов;

– на втором этапе методической службой проводится исследование потребностей детей в дополнительном образовании, на основании чего разрабатывается программное обеспечение (программа развития, образовательная программа учреждения, образовательные программы по направлениям), начинается подготовка педагогов;

– на третьем этапе проводится диагностика потребностей, способностей детей, пришедших в учреждение дополнительного образования. На основании результатов диагностики педагогами при помощи методистов корректируются образовательные программы по направлениям, разрабатываются

индивидуальные образовательные траектории. Продолжается работа по повышению квалификации педагогов;

– на четвертом этапе методическая служба организует индивидуальное и групповое консультирование педагогов, осуществляет мониторинг процесса;

– на пятом этапе методическая служба организует процесс анализа результатов реализации образовательных программ: обеспечивает педагогов методиками диагностики детей, самоанализа педагогической деятельности, анализирует результаты реализации образовательных программ по направлениям, образовательной программы учреждения, программы развития. Результаты работы представляются на методических, педагогических советах, научно-практических конференциях.

Таким образом, методическое сопровождение в учреждении дополнительного образования, прежде всего, решает проблему повышения профессиональной компетентности педагогов в вопросах самореализации и формирования социально-личностной компетентности ребенка, поскольку оказывать ее может только профессионально подготовленный для этого педагог.

## **2.2. Создание комплекса образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования**

В дополнительном образовании вариативность присутствует изначально, т.е. у ребенка всегда есть возможность выбора того или иного направления деятельности. Однако формирование социально-личностной компетентности ребенка, исходя из возрастных особенностей, связанных с необходимостью профессионального и жизненного самоопределения, предъявляет иные требования к вариативности образовательных программ.

Принципы вариативности и выбора предполагают наличие ситуации выбора индивидуальной образовательной траектории, которая возможна при наличии комплекса разнообразных образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования, из них ребенок имеет право

выбирать. Причем комплекс образовательных программ по отдельным направлениям является логическим продолжением программы развития и образовательной программы учреждения дополнительного образования.

По определению В.А. Горского, А.Я. Журкиной, Л.Ю. Ляшко, *образовательная программа* – это документ, в котором фиксируются и аргументированно, в логической последовательности определяются цель, формы, содержание, методы и технология реализации дополнительного образования, а также критерии оценки его результатов в конкретных условиях развития того или иного направления и уровня совместной творческой деятельности детей и взрослых [43, с.3].

В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Ю. Ляшко, С.В. Сальцева, Г.Н. Попова, С.Н. Чистякова считают, что программы дополнительного образования детей имеют свою специфику: обеспечивают возможность самостоятельного освоения учащимися заинтересовавшей их сферы познавательной, исполнительской, творческой деятельности; способствуют проектированию педагогических ситуаций, стимулирующих переход от репродуктивного уровня деятельности к творчеству; адаптируют содержание, формы и методы дополнительного образования к изменениям, происходящим в творческой деятельности самодеятельных, разновозрастных объединений с учетом национальных и региональных особенностей; дают возможность неформального общения в обеспечении индивидуального развития личности; совершенствуют средства научно-методического, психологического, дидактического сопровождения в процессе сотрудничества детей и педагога. К этому перечню особенностей следует добавить практико-ориентированный, личностно значимый характер программ дополнительного образования.

Комплекс образовательных программ позволяет учреждению создавать нетрадиционную, своеобразную модель образования, основанную на учете индивидуальных потребностей, способностей, интересов и нацеленную на поиск новых педагогических технологий, методик и форм работы с детьми, обеспечивая тем самым социально-педагогическую поддержку ребенка. Она

ориентирует учреждение дополнительного образования на создание разнообразных программ, способных удовлетворить потребности ребенка. Выделяется несколько *классификаций программ дополнительного образования* в зависимости от их основы. По авторской принадлежности они делятся следующим образом:

- типовая (примерная), утвержденная Министерством образования и науки Российской Федерации и рекомендованная в качестве примерной по той или иной области научного знания или направлению деятельности;

- модифицированная или адаптированная, измененная с учетом особенностей организации, формирования групп детей, режима, возраста, временных параметров деятельности, жизненного, практического опыта педагога;

- экспериментальная, целью которой является изменение содержания, организационно-педагогических основ и методов обучения, предложение новых областей знания, внедрение новых педагогических технологий;

- авторская, разработанная педагогом или коллективом педагогов и содержащая более половины нового материала (либо по содержанию предмета, либо по методам, приемам, формам реализации). Программа должна быть апробирована, ее новизна и эффективность подтверждены заключениями независимых экспертов.

По уровню освоения программы делятся на:

- общекультурные, предполагающие удовлетворение познавательного интереса ребенка, расширение его информированности в какой-либо образовательной области, овладение новыми видами деятельности;

- углубленные, предполагающие достаточно высокий уровень компетенции в отдельной области, сформированность навыков на уровне практического применения;

- профессионально ориентированные, научно-исследовательские, предусматривающие достижение высоких показателей образованности в какой-либо научной или практической сфере, характеризующиеся умением

видеть проблемы, формировать задачи, искать средства их решения (уровень методологической грамотности).

По целевой установке программы делятся на познавательные, профессионально-прикладные, научно-исследовательской ориентации, социальной адаптации, спортивно-оздоровительные, художественно-эстетические, технической направленности, военно-патриотические, туристско-краеведческие, досуговой культуры.

Выделяется классификация программ, основанных на интеграции содержания, форм работы:

- комплексная программа представляет собой соединение отдельных областей, видов деятельности в единое целое. Основанием для такого соединения выступает цель программы. К таким программам относятся программы школ с многоступенчатым обучением, набором разных предметов, форм организации деятельности, видов педагогической технологии; студии с разносторонней подготовкой к какой-либо деятельности или профессии;
- интегрированная программа, объединяющая определенную область знания и смежные ей направления (например, личность человека в единстве познавательных, деятельностных, поведенческих, коммуникативных элементов);
- модульная программа, состоящая из отдельных блоков, модулей образовательного процесса (базово-инвариативный, вариативный, коррекционный, организационно-управленческий, методический).

Классификация программ позволяет представить все многообразие направлений и содержания деятельности в учреждениях дополнительного образования.

Программа дополнительного образования является составной частью образовательной программы учреждения, обеспечивает развитие личности через индивидуальный «образовательный маршрут» и рассматривается как технологическое средство достижения заявленных в ней результатов. По программам дополнительного образования детей государственные образовательные стандарты не устанавливаются. Руководствуясь общими

требованиями к образовательным программам и спецификой дополнительного образования, предлагается следующая структура образовательной программы для педагога дополнительного образования: пояснительная записка, учебно-тематический план, содержание, приложения.

*Пояснительная записка* должна содержать: актуальность и востребованность программы, уровень новизны по сравнению с аналогичными; ведущие научные, общепедагогические, социальные идеи, которых придерживается автор программы; цели и задачи программы на все годы обучения; характеристика группы детей, в которой предполагается реализация программы: психолого-физиологические особенности возраста, стартовый объем знаний; прогнозируемые результаты и критерии их оценки; формы контроля и оценивания знаний детей; краткое описание разнообразных форм работы с детьми: теоретические, практические, лабораторные занятия, экскурсии, походы, конкурсы, соревнования, выставки, концертная деятельность и т.п.; средства, необходимые для реализации программы (научно-методическое, материально-техническое обеспечение и др.).

Учебно-тематический план оформляется по следующей схеме:

№ п/п	Тема	Часы		
		теор.	практ.	общее кол-во

*Содержание программы* должно включать названия разделов, тем. Каждая тема программы, обозначенная в учебно-тематическом плане, раскрывается отдельно по схеме: цели и задачи, знания, умения и навыки, формируемые темой, теоретические вопросы, основные законы, закономерности, термины, понятия, содержание практической работы, основные практические задания, библиографический список для педагога и детей, дидактический материал, используемый на теоретических и практических занятиях.

Создание образовательной программы требует специальной профессиональной компетентности в предметной сфере, психологической, методической и социально-личностной компетентности педагога, обеспечиваемой первым условием – созданием системы методического сопровождения.

Образовательная программа проходит экспертизу на предмет соответствия требованиям к программам социально-педагогической поддержки. Для оценивания эффективности образовательной программы мы предлагаем схему экспертирования образовательной программы дополнительного образования (табл. 4).

*Таблица 4*

Схема экспертирования образовательной программы

Уровень	Предмет экспертизы	Исполнитель
1-й	Соответствие содержания программы возрастным особенностям, потребностям детей и родителей	Методист и психолог отдела
2-й	Соответствие программы современным требованиям к образовательным программам, определение практической значимости	Методическая служба
3-й	Соответствие содержания программы уровню развития, логике построения научной дисциплины	Специалисты по профилю программы, научные консультанты
4-й	Заключительная экспертиза, рекомендации для издания, участия в конкурсах разного уровня	Экспертная группа методического совета

Второе педагогическое условие социально-педагогической поддержки реализуется посредством нескольких этапов:

– на первом этапе осуществляется разработка базовой образовательной программы по отдельному направлению дополнительного образования. Она осуществляется исходя из потребностей детей к дополнительному

образованию, профессиональных интересов педагога и образовательной программы учреждения;

– на втором этапе происходит дифференциация и диверсификация базовой образовательной программы и создание комплекса образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования на основе учета интересов и потребностей детей, обратившихся в учреждение дополнительного образования;

– на третьем этапе осуществляется организация экспертизы образовательных программ, разработанных на первом и втором этапах;

– на четвертом этапе (на базе программ второго этапа) разрабатываются индивидуальные образовательные программы (траектории) исходя из потребностей и интересов отдельного ребенка. Для утверждения индивидуальных программ создается методико-психолого-педагогический консилиум, где педагог, психолог и методист, учитывая особенности конкретного ребенка, совместно определяют оптимальные варианты содержания программы, форм и методов ее реализации.

Таким образом, наличие в учреждении дополнительного образования комплекса разнообразных образовательных программ по направлениям деятельности свидетельствует о вариативности образовательного процесса, создает ситуацию выбора в процессе формирования социально-личностной компетентности ребенка и его самореализации.

### **2.3. Создание творческой среды в учреждении дополнительного образования**

Состояние внешней среды может оказывать как стимулирующее, так и угнетающее воздействие на формирование социально-личностной компетентности и на педагогическую деятельность. Среда, способствующая самовыражению, раскрытию потенциала личности повышает эффективность самореализации, и наоборот, поэтому создание творческой среды в учреждении дополнительного образования, способствующей раскрытию личностного

потенциала ребенка, будет повышать возможности формирования социально-личностной компетентности.

Рассмотрение проблемы создания творческой среды в учреждении 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» [113].

Проблема среды исследуется достаточно давно. Активно эта проблема разрабатывалась в 20-е гг. XX века Н.Н. Иорданским, М.В. Крупениной, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевичем. Современные исследования осуществлялись А.А. Бодалевым, В.Г. Бочаровой, Л.П. Буевой, А.В. Мудриком, Т. Нийтом, М. Раудсеппом, М. Хейдметсом, В.А. Ясвиным и др. Теоретическое обоснование средового подхода в педагогике связано с именем Ю.С. Мануйлова [98].

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 формах. 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), социальная (Б.З. Вульф, Р.А. Литвак, А.В. Мудрик), образовательная (А.К. Дусовицкий, Г.А. Цукерман и др.), воспитательная (Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова), и др. Проанализировав подходы к определению среды, мы считаем, что можно выделить ее классификацию в зависимости от 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. Это положение еще раз подчеркивает значимость фасилитирующего воздействия творческой среды образовательного учреждения на процесс формирования социально-личностной компетентности ребенка.

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. Она 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. Процесс развития способствует индивидуально неповторимому в ребенке, формирование – осередненно типическому. Стало быть, чем шире круг возможностей, тем больше вариантов развития индивидуальности. И, наоборот, чем уже, тем однозначнее формирование социально-типического в человеке. Следовательно, задача формирования социально-личностной компетентности личности находится в прямой зависимости от создания внешней творческой среды, стимулирующей развитие внутренней, индивидуально-специфической.

Творческая среда побуждает к поиску, созданию нового, к преобразованию и развитию деятельности (Д.Б. Богоявленская, Д. Гилфорд, В.А. Петровский, В.А. Ясвин и др.) и в том числе к развитию субъекта деятельности. Нам близок подход Д.Б. Богоявленской, считающей, что не особые способности, а активная позиция субъекта деятельности определяет возможность творческих достижений. Познание ребенком себя, своих возможностей и способностей, самоопределение, самореализация – процесс всегда творческий, поскольку он творит себя сам, познавая, созидая, реализуя свою сущность в деятельности. Среда создается индивидом, поскольку каждый

развивается сообразно своим индивидуальным интересам и строит собственное пространство жизнедеятельности, свое видение ценностей, отсюда – среда есть индивидуальное пространство самопознания и саморазвития. В связи с этим образовательные учреждения должны проектировать и создавать среду как определенную систему.

Творческая среда характеризуется исследователями как среда, отличающаяся высокой внутренней мотивированностью деятельности, эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистическим настроем, ориентацией на раскрытие личностного потенциала через создание (творение) нового. Такая среда влияет на активность в освоении и преобразовании окружающего мира, открытость, свободу суждений и поступков, ориентации личности на саморазвитие, самореализацию. Как видим, определение творческой среды связано с развитием личности, индивидуальности, предполагающих развитие способностей, потребностей, системы мотивов, присущих конкретному человеку, его самоопределение, самореализацию.

*Творческую среду* в нашей работе мы рассматриваем как *пространство деятельности, создаваемое в учреждении дополнительного образования, основной ценностью которого является творчество, влияющее на характер взаимодействия педагога и ребенка, а также систему социальных, культурных, материальных условий, необходимых для самореализации, становления субъектности.* Сущностным признаком творческой среды является «воплощенная субъектность», выраженная в создании ребенком продукта самостоятельной деятельности, являющегося для него новой ступенью реализации своего личностного, творческого потенциала. В этой связи необходимо подчеркнуть, что среда учреждения дополнительного образования может быть образовательной, развивающей, какой-либо иной, но не может быть творческой, если не стимулирует творческий процесс, т.е. процесс создания продукта творческой деятельности. Создавая продукт деятельности ребенок познает себя и окружающую его социальную среду, что способствует формированию его социально-личностной компетентности.

*Компонентами творческой среды* в учреждении дополнительного образования детей, 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 творческой среды является *образовательный процесс, характеризующийся вариативностью, ситуацией выбора и успеха*. Развитие индивидуальности 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 вариативность 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. Оценить результаты деятельности можно по результатам личностного, творческого роста посредством развития рефлексии, где ребенок учится сравнивать себя настоящего с собой вчерашним, а также по результатам процессов и продуктов его практической деятельности, используя праксиметрические методы. Это могут быть результаты конкурсов, концертов, соревнований, олимпиад, выставок, где дети представляют продукты своей самостоятельной деятельности.

Деятельность педагога дополнительного образования условно можно разделить на несколько составляющих: выяснение потребностей детей; 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 познавательным и творческим потребностям, интересам, возможностям и способностям, т.е. выбирает собственный образовательный путь, предпочитаемые формы учебных занятий, виды деятельности, способы работы с учебным материалом, взаимодействия с педагогом, в коллективе сверстников.

Вторым компонентом творческой среды выступает *субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка*. Социально-педагогическая поддержка

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 которого 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 деятельности, фиксировать их в задачах, выбирать средства для их реализации, т.е. происходит самоопределение личности.

Образовательный процесс педагог и ребенок творят вместе, выступая субъектами совместной деятельности. Ребенок первоначально заявляет педагогу о своих интересах, потребностях, не владея предметным содержанием, методами, средствами деятельности. Педагог, основываясь на его интересах, 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, в процессе субъект-субъектного взаимодействия они самоопределяются, самореализуются и, как следствие, саморазвиваются в творческом общении. Субъект-субъектное взаимодействие в его высшем проявлении предполагает осознание субъектами (педагогом и ребенком) целей, условий, определение содержания и способов деятельности, адекватное оценивание ее результатов. В этом случае ребенок самостоятельно, наравне с педагогом решает вопрос о том, какие задачи и как он должен решать, т.е. речь идет о произвольной активности, как ребенка, 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 творческой среды учреждения дополнительного образования. Духовно-нравственная атмосфера предполагает, что духовные потребности личности занимают центральное место в деятельности образовательного учреждения и педагога. В гуманистическом обществе, ориентированном на демократию, господствует мировоззренческий плюрализм, т.е. широкий спектр мировоззрений, дающий личности право выбора самовыражения в познавательной и творческой деятельности. Ценности, лежащие в основе создания творческой среды в учреждении дополнительного образования, ориентированы на приоритет общечеловеческих ценностей, гармоничное социальное взаимодействие ребенка со средой, характеризующееся взаимопомощью, поддержкой, максимальное раскрытие потенциала личности, осознание собственной уникальности, неповторимости, подкрепленное созданием продукта творческой деятельности (табл. 5).

*Таблица 5*

Ценности творческой среды

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

Вариативность содержания и организации подкрепляется вариативностью в обеспечении формирования социально-личностной компетентности, что раскрывает содержание четвертого компонента творческой среды: *социальные, культурные, материальные условия.*

Социальные условия – это наличие социального заказа на развитие творческой 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 творческое взаимодействие учреждений дополнительного образования с родителями, общественными организациями, научно-исследовательскими центрами, учреждениями культуры и искусства, средствами массовой информации. Кроме этого, творческая среда предполагает наличие оборудованных мастерских, лабораторий, студий, в полной мере обеспечивающих материальную составляющую творчества.

Существенным вопросом исследования проблем среды является выделение *критериев*, позволяющих изучать и анализировать влияние любой среды на личность. Они предложены В.А. Ясвиным: широта – структурно-содержательный показатель, определяющий включенность субъектов, объектов, процессов, явлений в среду; интенсивность – структурно-динамическая характеристика насыщенности среды условиями, влияниями, возможностями, а также концентрированность их проявлений; осознаваемость – показатель сознательной включенности субъектов в среду; обобщенность – степень координации деятельности всех субъектов данной среды; эмоциональность – характеристика соотношения эмоционального и рационального в данной среде; доминантность – значимость данной среды, ее место в системе ценностей субъектов образовательного процесса; когерентность – степень согласованности влияния данной среды с влиянием других сред обитания данной личности; активность – показатель социально ориентированного созидательного потенциала среды и ее экспансии в среду обитания субъекта; мобильность – характеристика способности среды к органичным эволюционным изменениям; устойчивость – показатель стабильности среды во времени [199].

Критерии В.А. Ясвина полно и глубоко раскрывают все аспекты среды и позволяют оценить ее эффективность в плане воздействия на личность. Включенность старшеклассника в мобильную, учитывающую изменение его потребностей и интересов и в то же время стабильно существующую среду, насыщенную условиями и возможностями для творчества, дающую богатую, эмоционально переживаемую пищу для ума и души, личностно и социально значимую, занимающую важное место в жизни, позволяющую активно взаимодействовать со значимыми сверстниками и взрослыми, – вот условие, способствующее самореализации, самоактуализации старшеклассников. Однако к этим критериям мы считаем необходимым добавить еще один – продуктивность, т.е. показатель способности среды стимулировать творческую деятельность, результатом которой является продукт самостоятельной деятельности.

Создание творческой 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 и ребенка проблемам науки, культуры, искусства, спорта и т.п.;

– на третьем этапе педагог и ребенок 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, необходимым условием формирования социально-личностной компетентности ребенка является создание творческой среды в образовательном учреждении, позволяющей ребенку экспериментировать, пробовать себя в различных видах деятельности, познавая себя и социальную реальность.

## **2.4.**

### **2.5. Обеспечение участия ребенка в социальном партнерстве учреждения дополнительного образования**

Одним из условий формирования социально-личностной компетентности ребенка является его активное взаимодействие с различными социальными группами, организациями, имеющими собственные стратегические интересы в сфере образования. Эффективным механизмом такого взаимодействия может стать система социального партнерства как действенного инструмента вовлечения в обсуждение и решение проблем развития образования широкого круга заинтересованных субъектов, способных к достижению конструктивного соглашения и выработке единой образовательной политики. В педагогике данному вопросу уделяли внимание Л.И. Буйлова, М.Р. Катунова, А.В. Золотарева и др.

Практика работы детских общественных организаций показывает, что замыкание группы на себя и на первоначально очерченный круг задач

приводит к распаду организации в короткое время. Продолжительность жизни такой организации напрямую зависит от того, удастся ли ей наладить связи с аналогичными организациями в регионе, с государственными учреждениями, деловыми кругами, исследовательскими и проектными организациями, средствами массовой информации. В этом смысле задачей учреждения дополнительного образования является создание сети партнерских коллективов и инфраструктур (информационных, материальных, научно-методических, кадровых и пр.), поддерживающих их деятельность.

Поэтому решение проблемы формирования социально-личностной компетентности детей, их разностороннего развития в сфере дополнительного образования необходимо рассматривать в системе единого образовательного пространства города, микрорайона, во взаимодействии с другими образовательными учреждениями, способными реально предоставить и расширить набор образовательных и сопутствующих ему услуг на данной территории с возможностью выбора вариантов.

Вследствие этого возникает необходимость рассмотрения учреждения дополнительного образования и других учреждений и организаций в единстве субъектов социального партнерства в образовании.

Идеи социального партнерства и поиски способов их операционализации значительно актуализировались в нашей стране в 90-х годах прошлого века. Этому способствовали принятые государством важные нормативно-правовые акты, позволившие определить статус партнерских отношений в образовании, основу которых составляют взаимодействия государственных и общественных институтов.

В редакции Закона РФ «Об образовании» 2006 г., в ряде его статей (ст. 4, п. 3; гл. 2, ст. 8; ст. 14, п.4, п. 8; ст. 32, п. 21, п. 22; ст. 41, п. 8, п. 9; гл. 6, ст. 57, п. 1, п. 2) [124] рассмотрены различные аспекты согласования и взаимодействия субъектов образования, социальной и культурной инфраструктур. В Национальной доктрине образования становление социального партнерства объявлено в качестве приоритетного направления

развития системы образования, что является реальным стимулом к расширению его роли в устройстве общественной жизни, к началу нового этапа развития социального партнерства в нашей стране.

По справедливой оценке исследователей успешная деятельность учреждений дополнительного образования во многом зависит от их эффективного сотрудничества между собой, связи с другими типами образовательных учреждений, а также с организациями, не входящими в систему образования: учреждениями культуры, научными институтами, промышленными предприятиями и др. Окружающий социум и система дополнительного образования – две сферы, находящиеся в тесном взаимодействии и выступающие как необходимое условие взаиморазвития.

Для понимания механизма социального партнерства важно иметь в виду, что его участниками могут быть самые разные субъекты, согласование интересов которых, как правило, представляет значительную сложность. В этой связи функции организатора переговорного или согласительного процесса нередко берут на себя властные структуры. Это особенно актуально для политики социального партнерства в сфере образования, где важно найти правильное соотношение между образовательными запросами личности, с одной стороны, и требованиями социальной и профессиональной среды, с другой.

Социальное партнерство невозможно, если ущемляются интересы кого-либо из партнеров, поскольку основой отношений социального партнерства является максимальный учет интересов каждого из партнеров, согласование их и, как возможно, более полная их реализация. Следует соблюдать баланс интересов партнеров, поскольку от этого зависит не только устойчивость, но и эффективность партнерских отношений. Механизм партнерства предполагает как признание различий отдельных социальных групп, так и осознание их тесной взаимосвязи. Он включает в себя готовность идти на взаимные уступки, искать взаимоприемлемые подходы и обнаруживать точки соприкосновения интересов.

Социальное партнерство представляет собой сопряжение действий различных социальных институтов, которое выражается в самореализации участников образовательного процесса, добивающихся позитивных изменений в образовательной сфере, то есть перевода потенциальных форм системы образования в их актуальное состояние. При этом степень и процесс такой самореализации у различных социальных институтов могут быть различными. У образовательных институтов они носят более целенаправленный, осмысленный и профессионально выверенный характер, в то время как другим участникам партнерских отношений в большей степени присущи элементы стихийности, непредсказуемости и в то же время нестандартных подходов и решений. Чем в большей степени удастся согласование целей социальных партнеров, тем более эффективными становятся их практические действия по решению образовательно-воспитательных задач.

Исходя из вышеизложенного, организация социального партнерства между учреждением дополнительного образования и другими субъектами, может выступать как условие формирования социально-личностной компетентности ребенка, поскольку способствует расширению образовательного и воспитательного пространства, в котором воспитанники могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовывать свои личностные качества, демонстрировать те способности, которые зачастую остаются невостребованными основным образованием.

Для успешного социального взаимодействия, с одной стороны, необходимо формирование единого «пространства смыслов», касающегося целей и перспектив образования, с другой стороны, в процессе самого взаимодействия происходит изменение «ментальности» отдельных социальных институтов, которые все более приближаются к пониманию и осмыслению проблем образования, проявляют готовность к содействию их разрешению и сотрудничеству в целом.

Таким образом, организация социального партнерства между системой дополнительного образования и другими субъектами, на наш взгляд, будет содействовать:

- сближению местной власти, общественных организаций, школ, учреждений дополнительного образования, вузов, их теснейшей взаимосвязи и взаимодействию;
- всестороннему учету, как образовательных потребностей населения, так и социальных потребностей учреждений образования.
- преодолению изолированности, разобщенности образовательных учреждений, установлению их взаимосвязей и взаимодополнения, как механизма реального разделения образовательного труда и одновременно его интеграции;
- стимулированию создания объединенных, укрупненных образовательных единиц – образовательных комплексов, ассоциаций, что поможет аккумулировать и мобилизовать наличный образовательный потенциал;
- самореализации всех участников социального партнерства.

Таким образом, *социальное партнерство* мы рассматриваем как добровольное и равноправное взаимодействие и взаимную поддержку различных субъектов совместной социальной, культурно-образовательной, иных видов деятельности, осуществляемое с целью реализации социально значимых проектов, инициатив и создающее возможности для самореализации их участников, способствующее формированию социально-личностной компетентности.

Реализация социального партнерства может осуществляться по следующим направлениям: вопросы социально-трудовой адаптации детей и подростков; допрофессиональное образование; включение детей и подростков в союзе с взрослыми в разработку и выполнение экологических программ; поддержка одарённых детей; реабилитация и социальная адаптация детей с проблемами; стимулирование процессов общественной самоорганизации и

соуправления; содействие развитию общественного управления образованием; исследование и диагностика микросоциума, социальной ситуации и др. Виды совместной деятельности педагога и ребенка в социальном партнерстве учреждения дополнительного образования представлены в табл.8.

Таблица 8

Виды совместной деятельности педагога и подростка в социальном партнерстве учреждения дополнительного образования

№ п/п	Вид деятельности	Содержание
1	Социально-досуговая	Проведение воспитательных мероприятий различной направленности в общеобразовательных школах. Организация творческих сборов на основе коммунарской методики в клубах по месту жительства, образовательных учреждениях. Проведение презентаций, вечеров встреч с интересными людьми. Организация спортивных, интеллектуальных турниров. Выступления с агитбригадами, театральными постановками
2	Социально-благотворительная	Сбор вещей, книг, игрушек для детей детских домов. Реализация воспитательных программ, включающих ряд дел в спецшколах, социально-реабилитационных центрах. Благотворительные праздничные программы: дни именинника, новогодние программы, дни знаний. Работа с группой детей над постановкой или игровых программ (например, с детьми детского дома, для больниц). Организация походов с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации
3	Образовательная	Проведение дискуссионных программ, «Разговор» о проблемах молодежи, тестирований, социальных опросов. Участие в городских семинарах и конференциях. Проведение круглых столов, конференций и др. Выпуск информационных газет.
4	Работа с детскими общественными объединениями	Организация школы актива, прохождение стажерской практики школьников в отряде, организация сборов актива школ. Организация творческих и тематических сборов. Помощь в проведении сборов актива детских организаций и др.
5	Организация летнего отдыха детей и подростков	Работа в клубах по месту жительства, выезд в лагеря, участие в фестивалях. Организация игровых программ во дворах. Гастролирование по детским

		оздоровительным лагерям с «Разговором» или капустником и др.
--	--	--------------------------------------------------------------

Так, участие детей в социальном партнерстве учреждения дополнительного образования существенно расширяет среду самореализации, благодаря дополнительным образовательным ресурсам и предоставлению иных социальных площадок для обмена опытом, с возможностью выбора вариантов, что способствует формированию социально-личностной компетентности.

### **Выводы по второй главе**

Формирование социально-личностной компетентности ребенка происходит при соблюдении определенных организационно-педагогических условий. Педагогические условия – совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогических процессов и явлений. Выявление комплекса педагогических условий осуществляется исходя из анализа и оценки влияния отдельных аспектов, компонентов, свойств объекта (в данном случае, социально-личностной компетентности) на эффективность его функционирования и развития. Мы выделили комплекс педагогических условий эффективности формирования социально-личностной компетентности: методическое сопровождение формирования социально-личностной компетентности; создание комплекса образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования; создание творческой среды в учреждении дополнительного образования; социально-педагогическое проектирование; обеспечение участия детей в социальном партнерстве. В

комплексе эти условия способствуют формированию социально-личностной компетентности.

Методическое сопровождение в учреждении дополнительного образования способствует повышению профессиональной компетентности педагогов в вопросах самореализации и формирования социально-личностной компетентности ребенка, поскольку оказывать ее может только профессионально подготовленный для этого педагог.

Наличие в учреждении дополнительного образования комплекса разнообразных образовательных программ по направлениям деятельности свидетельствует о вариативности образовательного процесса, что позволяет удовлетворить разнообразные познавательные и творческие потребности ребенка, создать возможности для его самореализации в социальной среде, раскрыть его личностный потенциал и, тем самым, способствовать формированию социально-личностной компетентности.

Творческая среда – это пространство деятельности, создаваемое в учреждении дополнительного образования, основной ценностью которого является творчество, влияющее на характер взаимодействия педагога и ребенка, а также систему социальных, культурных, материальных условий, необходимых для самореализации, становления субъектности, раскрытию индивидуальности ребенка.

Включение в социально-педагогическое проектирование, под которым понимается целенаправленная деятельность по созданию индивидуальных и совместных с педагогом социально-педагогических проектов, позволяет ребенку получать разнообразный жизненный опыт, испытывать ситуацию успеха, самоутверждаться социально адекватным способом, что в результате способствует расширению его представлений о социальном мире, формированию навыков социального взаимодействия.

Участие детей в социальном партнерстве, которое мы рассматриваем как добровольное и равноправное взаимодействие и взаимную поддержку различных субъектов совместной социальной, культурно-образовательной,

иной деятельности, осуществляемой с целью реализации социально значимых проектов, инициатив, существенно увеличивает знания о социуме, его функционировании, расширяет среду самореализации, благодаря дополнительным образовательным ресурсам и предоставлению иных социальных площадок для обмена опытом, с возможностью выбора вариантов. Все это в комплексе способствует формированию социально-личностной компетентности ребенка.

### **ГЛАВА 3.**

#### **Методико-технологические основы формирования социально-личностной компетентности ребенка в дополнительном образовании**

Реализация теоретических положений формирования социально-личностной компетентности ребенка в дополнительном образовании требует разработки педагогических технологий. Универсальной педагогической технологией формирования социально-личностной компетентности ребенка, на наш взгляд, является педагогическая поддержка. Реализация педагогической поддержки осуществляется посредством использования различных частных технологий, представленных в этой главе.

#### **3. 1. Педагогическая поддержка – технология формирования социально-личностной компетентности**

Понятие «поддержка» введено в отечественную педагогику относительно недавно и получило развитие в работах А.С. Белкина, О.С. Газмана, В.А. Горского, И.Ф. Дементьева, Ф.И. Кевля, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, Л.Я. Олиференко, Б.Е. Фишман и других исследователей, которые рассматривают ее как педагогическую деятельность, направленную на оказание помощи ребенку в решении его проблем.

Само слово «поддержка» в русском языке трактуется как оказание помощи, содействие, поэтому различные виды поддержки (социальная, педагогическая, психолого-педагогическая, социально-педагогическая) следует рассматривать как деятельность по оказанию помощи [113, с. 490]. Слово «поддержка» в словарях русского языка трактуется идентично словам «помощь» и «содействие». В отечественной научной педагогической литературе для обозначения педагогической и образовательной деятельности, ориентированной на личность, индивидуальность ребенка, утвердилось понятие «поддержка».

Проблема педагогической поддержки начала разрабатываться за рубежом и тесно связана с развитием социальной педагогики. Она трактовалась как мягкое руководство через консультирование, идущее от запросов ребенка, и обозначалась терминами: «pastoral care» (пасторская забота), «personal and social education» (курс личностного и социального образования), «pedagogical support» (педагогическая поддержка), «tutoring» (опекунство).

Определение целей этой педагогической деятельности было достаточно разнообразным: формирование индивидуальной самостоятельности ребенка (Е. Борнеманн); решение проблем детей, возникающих в процессе развития личности (К. Молленгауэр), нравственное воспитание, научение заботе через самопознание (Н. Ноддингс). Роль же педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку осознать себя, научить заботиться и любить других, принимать заботу о себе [29].

Содержание педагогической деятельности, по мнению К. Маклафлин, должно включать четыре элемента поддержки и заботы об учащихся. Первый элемент – элемент благополучия, предполагающий помощь ребенку в сложных для него жизненных ситуациях, ситуациях риска. Второй элемент – программный, предусматривающий разработку программы, нацеленной на личностное и социальное развитие детей и подростков. Третий элемент – контроля, или сообщества, вовлекающий ребенка в процесс выполнения правил и решений школьного коллектива, т.е. социализация ребенка. Четвертый элемент – элемент управления, задача которого состоит в том, чтобы сработали предыдущие три [Там же].

Р. Чарней рассматривает систему работы по педагогической поддержке детей через моделирование социальных ситуаций и тренинг позитивного поведения, необходимых для благоприятного решения проблем ребенка в школьном сообществе [Там же].

Отправной точкой исследования проблем педагогической поддержки в России послужило положение о том, что возможности образования, воспитания ограничены индивидуальной волей человека. Педагогическая практика неоднократно подтверждала, что сам ребенок может стать непреодолимым барьером для воспитателя, если его интересы, потребности не совпадают с теми целями, которые ставит перед собой педагог или родители. В этом, по нашему глубокому убеждению, коренятся причины неэффективности педагогической деятельности. Дело здесь не в содержании образования или позиции воспитателя, а в формировании «самости» ребенка, в его стремлении самостоятельно делать выбор и нести за него ответственность. А значит, встает вопрос о том, как системе образования, образовательному учреждению, педагогу эффективно помочь ребенку в формировании «самостей», социально-личностной компетентности и при этом сделать так, чтобы он эту помощь принял.

Педагогическая поддержка как ориентации педагогической деятельности на помощь ребенку в самовоспитании, самоусовершенствовании,

формировании научного мировоззрения, профессиональном, жизненном самоопределении рассматривается в работах А.С. Белкина.

Серьезные исследования проблем педагогической поддержки осуществлялись О.С. Газманом, его последователями: Е.А. Александровой, В.П. Бердыхановой, Ф.И. Кевля, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфиным и др.

***Педагогическую поддержку*** исследователи определяют как:

1) помощь в индивидуализации ребенка, особую педагогическую деятельность, обеспечивающую его индивидуальное развитие (саморазвитие) (О.С. Газман);

2) деятельность по моделированию условий и траектории развития личности ребенка в перспективе его жизненного самоопределения (Ф.И. Кевля);

3) профессиональную деятельность, направленную на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности, выбора возможностей для свободного и творческого самовыражения (А.С. Белкин).

4) интерактивную деятельность, выводящую личность на осознание своих проблем, позволяющую определить цели, возможности и пути их преодоления (Б.Е. Фишман);

5) особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленной человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе (В.А. Сластенин);

6) педагогическую технологию, ориентированную на целенаправленную оперативную помощь ребенку в самоопределении, саморазвитии (Н.Б. Крылова, Б.Е. Фишман);

7) механизм автономизации личности, состоящий в присвоении ребенком права на уникальность, выстраивание собственной жизненной траектории; сопровождение ребенка педагогом в процессе жизнедеятельности (Н.Н. Михайлова);

8) процесс совместного с ребенком определения его интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить ему человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных областях жизнедеятельности (Н.Н. Михайлова, В.А. Сластенин, С.Ф. Юсфин);

9) принцип действия в педагогическом процессе, ориентированный на создание условий для преодоления ребенком препятствий в интеллектуальном, нравственном, эмоционально-волевом развитии (Н.Н. Михайлова, В.А. Сластенин, С.Ф. Юсфин).

Если обобщить все вышеприведенные понятия, педагогическая поддержка рассматривается исследователями как педагогическая деятельность, принцип, мягкая педагогическая технология, процесс. Мы в своем исследовании придерживаемся точки зрения, рассматривающей педагогическую поддержку как вид педагогической деятельности, ориентированный, в том числе, и на формирование социально-личностной компетентности ребенка.

Проблемы педагогической деятельности представлены в работах В.А. Беликова, А.С. Белкин, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина и др. Исследователи отмечают, что специфика педагогической деятельности заключается в том, что она является «метадеятельностью», поскольку состоит в организации другой деятельности, деятельности ребенка; включает когнитивный, конструктивный, коммуникативный, организаторский компоненты; часто имеет отсроченный результат; зависит от влияния множества социальных и биологических факторов; несет в себе субъективный характер оценки; объектом педагогической деятельности является педагогический процесс как система последовательно взаимосвязанных учебно-воспитательных задач, в решении которых ребенок принимает непосредственное участие.

Мы разделяем позицию Н.Б. Крыловой, которая рассматривает поддержку как элемент социокультурного сотрудничества и взаимодействия, позитивного отношения к деятельности ребенка, содействующий его

самореализации. Она считает, что в рамках школьных технологий поддержка невозможна [87]. Цель школы – дать образование, определенное государственными стандартами, педагогическая деятельность носит программный характер, и деятельность по защите основных прав ребенка, развитию его индивидуальности, помощи в самоопределении, самореализации становится личной педагогической инициативой. Оптимальные условия для такой деятельности складываются в дополнительном образовании, располагающем особыми условиями, способствующими самоопределению, самореализации, формированию социально-личностной компетентности.

Педагогическая поддержка предполагает наличие *объекта поддержки*, то есть того, что собственно должно поддерживаться. О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин в качестве объекта педагогической поддержки рассматривают процесс индивидуализации. Рассмотрение процесса индивидуализации в качестве объекта педагогической поддержки для всех возрастных категорий детей, на наш взгляд, носит слишком обобщенный, неконкретный характер, поскольку для каждого возраста сензитивны разные аспекты «самости». С другой стороны, индивидуализация важна не сама по себе, она является промежуточным процессом в самореализации личности и формирования социально-личностной компетентности.

*Индивидуальность* (от лат. *individuum* – отдельный, соотносимое с греческим понятием *atomos* – неделимый, целостный) в «Философском словаре» рассматривается как совокупность качеств, присущих данному человеку, отличающих его от других и проявляющаяся в физических и социальных характеристиках. В индивидуальности особые качества соотносятся с родовыми характеристиками, исторически развитыми потребностями, культурными ценностями и т.п. Развитие личности предполагает возрастание степени индивидуальности и связывается с обеспечением общественных условий для самовыражения и самореализации личности [175, с. 196].

*Индивидуализация* – процесс порождения и рефлексии индивидом собственного опыта, в котором он признает себя в качестве субъекта, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты своей деятельности.

Рассмотрение философских (Н.А. Бердяев, И.И. Резвицкий, Э. Фромм, М. Хайдеггер) и психологических аспектов (Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков) развития индивидуальности и индивидуализации позволяет сделать заключение о том, что индивидуальность человека проявляется в специфике процессов познания, ценностных ориентациях, эмоционально-волевой сфере, деятельности. Индивидуализации инициирует самореализацию, саморазвитие, самоактуализацию, более того, без этого невозможна социально-личностная компетентность. Важно выявить структуру индивидуальности, чтобы наполнить содержанием процесс педагогической поддержки, определить, чему именно должен помогать педагог.

Мы выделяем компоненты индивидуальности, являющиеся, по нашему мнению, предметом педагогической поддержки: когнитивный, ценностный, аффективный, рефлексивный, волевой, деятельностный.

*Когнитивный компонент* предполагает «освоение собственной сущности» (В.И. Слободчиков), иными словами – самопознание [152]. Когнитивный компонент – это познание самого себя, своих способностей и возможностей, окружающего природного и социального мира, выработка собственной позиции по отношению к знанию, поиск своего места в социуме, жизненного пути, т.е. самоопределение в сфере деятельности и образования.

*Ценностный компонент* – формирование индивидуального отношения к системе ценностей, дифференцирование объектов, явлений, процессов окружающего мира по степени их индивидуальной значимости. Ценностный компонент отвечает за духовно-нравственное самоопределение, сущность которого – в формировании личностной позиции по отношению к ценностям, социальным нормам и правилам.

*Аффективный компонент* состоит в эмоциональном отношении к собственным поступкам, самооценке, определяющей эмоционально-индивидуальное отношение к себе и окружающему миру.

*Рефлексивный компонент* предполагает самопознание внутреннего психического состояния, осмысление происходящего в собственном сознании, индивидуального опыта жизнедеятельности. Рефлексия является ответной реакцией на осуществленную деятельность и состоит в непосредственном переживании своих действий, эмоциональных состояний, позволяет понимать себя, природу своих поступков и вырабатывать более адекватные представления о мире и себе, т.е. способствует самопознанию.

*Волевой компонент* способствует «самоопределению личности в ее отношениях к себе, к другим людям» (Я.Л. Коломинский). Под волей понимается индивидуальная способность человека, проявляющаяся в самодетерминации и саморегуляции деятельности и различных психических процессов, влияющая на выбор мотивов, целей, регуляцию побуждения к действиям при недостаточной или избыточной их мотивации, мобилизацию физических и психических возможностей для достижения поставленных целей или преодоления возможных препятствий.

*Деятельностный компонент* индивидуальности напрямую связан с субъектностью и самореализацией. Деятельность – динамическая система активного взаимодействия субъекта с окружающим миром. Субъективность деятельности проявляется в потребностях, установках, эмоциях, целях, мотивах, определяющих направленность и избирательность деятельности. Деятельностный компонент позволяет осознанно включиться в выбранную сферу деятельности, стать ее субъектом, самореализоваться.

Структура процесса индивидуализации представлена в табл. 9.

Таблица 9

Структура процесса индивидуализации и его результаты

№ п/п	Компонент	Содержание	Результат
1	Когнитивный	Освоение собственной	Самопознание

		сущности	
2	Ценностный	Индивидуальное отношение к системе ценностей	Духовно-нравственное самоопределение
3	Аффективный	Придание личностного смысла знаниям, деятельности	Самооценка
4	Рефлексивный	Осознание себя, природы своих поступков	Самопознание
5	Волевой	Самоорганизация в деятельности	Становление субъектности, самореализация
6	Деятельностный	Освоение, осознание разных видов деятельности	Самореализация

Выявление сущности и объекта педагогической поддержки ставит проблему определения ее принципов. *Принципы педагогической поддержки* исследуются практически во всех работах, посвященных этой проблеме. В личностно ориентированной педагогике педагогическая поддержка сама рассматривается как принцип (В.П. Бедерханова, Н.Н. Михайлова, В.А. Слостенин, С.Ф. Юсфин и др.).

Фундаментальные исследования педагогической поддержки позволили О.С. Газману сформулировать ее принципы:

- ребенок не может быть средством в достижении педагогических целей;
- самореализация педагогов – в творческой самореализации ребенка;
- всегда принимай ребенка таким, какой он есть;
- все трудности неприятия преодолевай нравственными средствами;
- не унижай достоинства своей личности и личности ребенка;
- дети – носители грядущей культуры; соизмеряй свою культуру с культурой растущего человека;
- воспитание – диалог культур;
- не сравнивай никого ни с кем, сравнивать можно результаты действий;
- доверяя, не проверяй!
- признавай право на ошибку и не суди за нее;
- умей признать свою ошибку; защищая ребенка, учи его защищаться.

Ф.И. Кевля, рассматривая в диссертационном исследовании проблему педагогической поддержки опережающего развития ребенка, выделяет следующие принципы: моделирование взаимодействия педагога и ребенка; актуализация целей и разноуровневых перспектив в развитии субъекта; индивидуализация помощи ребенку; взаимодополняемость комплексного диагноза и авансируемого прогноза; положительный эмоциональный фон; гармоничное единство научных и интуитивных знаний; субъектность, надситуативная активность; оптимальность выбора методов и вариантов деятельности детей и взрослых [73]. Мы считаем, что в данной позиции присутствует смешение принципов, содержания и условий педагогической поддержки.

Целостный подход к выделению принципов педагогической поддержки присутствует в докторской диссертации Б.И. Фишмана, анализирующего проблему подготовки педагогов к педагогической поддержке ребенка. Он выделяет принципы открытости, диалогичности, целостности, фасилитации, преобразования, субъектности, аксиологической ориентации, интерактивного включения педагога в активную деятельность, обратной связи, рефлексивности, проблемности, продуктивности [176]. В основе педагогической поддержки лежат межличностные отношения педагога и ребенка, которые могут не зависеть от общественных условий и отношений. Социально-педагогическая поддержка – это всегда объединение усилий общества и педагога в решении проблем самоопределения, саморазвития, самореализации ребенка, поэтому она зависит от внешних социальных условий и появляется только в условиях демократизации, осознания обществом ценности личностного развития.

Л.Я. Олиференко в монографической работе, исследуя проблему социально-педагогической поддержки детей группы риска, выделяет три группы принципов: общеметодологические, организационно-педагогические, деятельностно-функциональные. К первой группе она относит гуманизацию отношений государственных структур к детям, оказавшимся в сложной

ситуации; признание ценности ребенка как личности; признание ребенка субъектом права. Ко второй – преемственности, территориальности, межведомственного взаимодействия, комплексности, открытости, научно-методической обеспеченности, разнообразия форм и методов разрешения трудных ситуаций детей. К третьей группе – принципы адресности, оперативности помощи, конфиденциальности, комплексности решения проблем, ранней диагностики, личностно-индивидуального подхода, принцип «помоги себе сам», ориентации на здоровый образ жизни [115]. Принципы, выделенные ею, ориентированы на социально-педагогическую поддержку конкретной категории детей, входящих в группу риска. Однако для нас значимость подобного подхода к выделению принципов подтверждает необходимость выделения в социально-педагогической поддержке принципов индивидуальной педагогической поддержки и принципов, обеспечивающих социальную составляющую процесса.

Поддержка как вид педагогической деятельности, направленной на саморазвитие, самоопределение, самореализацию, ориентирована на определенные *сферы* жизнедеятельности ребенка. О.С. Газман в качестве сфер педагогической поддержки определял общение, творчество, обучение, здоровье, досуг. Анализ работ О.С. Газмана и его последователей показывает, что более разработанной является сфера общения ребенка со сверстниками и взрослыми, некоторые наработки есть в сфере творчества (ограниченного художественным творчеством), совсем не разработана сфера образования, досуга. Исследователи говорят о значительных сложностях поддержки в общеобразовательной школе, объясняя ситуацию наличием образовательных стандартов, отсутствием педагогических условий. За счет того, что этих препятствий нет в системе дополнительного образования, появляется возможность реализовать многообразие сфер поддержки в учреждениях дополнительного образования.

О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, В.А. Слостенин, С.Ф. Юсфин в зависимости от проблемы ребенка и его потребности в поддержке выделяют следующие *виды педагогической поддержки*:

- по степени участия взрослого (непосредственная и опосредованная);
- по времени оказания (опережающая, оперативная, поддержка-последствие);
- по длительности (единовременная, пролонгированная, дискретная).

Исходя из сфер педагогической поддержки, логично было бы классификацию видов расширить за счет содержания деятельности ребенка: поддержка формирования социально-личностной компетентности, коммуникативная поддержка, поддержка творческой, исследовательской деятельности ребенка и т.п.

Поскольку мы рассматриваем педагогическую поддержку ребенка как технологию, определимся с ее содержанием. Исследователи проблемы педагогической поддержки единодушно выделяют несколько ее этапов:

- 1) диагностический (определение проблемы с помощью педагогических, психологических, социологических методик, ее оценку с точки зрения значимости для ребенка);
- 2) прогностический (организация совместно с ребенком анализа сложившейся ситуации, поиска причин возникновения проблемы и определение прогнозов успешности ее разрешения);
- 3) договорный (заключение своеобразного договора педагога и ребенка о деятельности по разрешению его проблем);
- 4) проективный (проектирование совместных действий педагога и ребенка по решению проблемы);
- 5) реализации (воплощение проекта по решению проблемы ребенка в жизнь);
- 6) рефлексивный (обсуждение результатов предыдущих этапов деятельности, рефлексия, осмысление ребенком и педагогом нового опыта жизнедеятельности).

Педагогическая поддержка формирования социально-личностной компетентности должна включать следующий алгоритм:

1) диагностический этап – состоит в определении возможностей (социальных, культурных, кадровых, материальных и иных) образовательного учреждения, педагога осуществлять педагогическую поддержку формирования социально-личностной компетентности;

2) моделирующий – предполагает создание модели, программы деятельности педагога по формированию социально-личностной компетентности ребенка;

3) организационно-деятельностный – заключается в реализации разработанной модели и программы педагогической поддержки формирования социально-личностной компетентности;

4) аналитико-коррекционный – предполагает анализ результатов деятельности учреждения, педагога по педагогической поддержке формирования социально-личностной компетентности, а также разрешению проблем, возникших в процессе реализации программы.

Педагогическая поддержка как вид педагогической деятельности зависит от внешних и внутренних *факторов*, влияющих на ее эффективность. Исследователи проблем педагогической поддержки, опираются на факторы межличностного взаимодействия педагога и ребенка, выделенные О.С. Газманом:

- добровольное согласие ребенка на помощь и поддержку со стороны педагога;
- вера педагога в позитивный потенциал, способности и возможности личности ребенка;
- субъект-субъектные отношения педагога и ребенка, основанные на уважении достоинства и прав личности, доверии, сотрудничестве;
- рефлексивно-аналитический подход педагога к процессу и результатам педагогической поддержки [29].

Мы считаем, что кроме внутренних факторов, включающих профессиональную и личностную ориентацию педагога на развитие индивидуальности, формирование социально-личностной компетентности ребенка, его потребность в самореализации с помощью значимого для него взрослого, педагога, необходимо рассматривать внешние факторы. К ним относится профессиональная компетентность педагога в вопросах социально-личностной компетентности и самореализации ребенка, создание в образовательном учреждении необходимых для этого условий.

Педагогическая поддержка, как любая педагогическая деятельность, осуществляется посредством определенных методов. Исследуя *методы педагогической и социально-педагогической поддержки*, все исследователи проблемы подчеркивают необходимость использования интерактивных методов, способствующих формированию ребенка как субъекта деятельности. Последователями О.С. Газмана предлагаются: методика позитивного принятия, социальной интеграции и партнерства М.Н. Осинковского и Н.С. Степанова; методика саморазвития Г.А. Цукерман; методика поддержки выхода ребенка в режим саморазвития «лидер – ведомый»; деловые, ролевые игры; метод разрешения проблемных ситуаций: арт-терапия и т.п. Эти методы ориентированы на саморазвитие ребенка, что собственно и определяется в качестве основной цели педагогической поддержки.

С.Н. Чистяковой, занимающейся проблемами педагогической поддержки самоопределения старшеклассников, в качестве основных предлагаются методы проектирования, лекции, колоквиумы, дискуссии, творческие конкурсы, метод профессиональных проб, практика на предприятиях и т.п. [190].

Определение эффективности педагогической поддержки диктует необходимость выявления ее *критериев*.

Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова считают, что «прямые показатели успешности педагогической поддержки достаточно условны», поскольку «критерием здесь выступает сам ребенок, который стал опытнее,

самостоятельное, ответственнее, способнее к самоопределению и самореализации» [118]. Думается, что проблема определения критериев у этих авторов связана с изначальной неопределенностью цели педагогической поддержки (процесс индивидуализации, саморазвитие), которая и не позволила сформулировать критерии эффективности педагогической поддержки.

С.Н. Чистяковой предлагается комплекс критериев педагогической поддержки самоопределения старшеклассников: мотивационно-потребностный, информационный, деятельностно-практический. Следует отметить, что данные критерии относятся к самоопределению старшеклассников, но не соотносятся с видом педагогической деятельности, которая способствует самоопределению, и не позволяют определять эффективность самой педагогической поддержки.

Ближе всех, по нашему мнению, к определению критериев педагогической поддержки подошел Б.И. Фишман, выявивший совокупность критериев подготовки педагогов к педагогической поддержке. Он выделяет следующие критерии:

- понимание, принятие, достижение педагогом рабочих целей поддержки;
- влияние ценностей поддержки на практическую деятельность;
- профессионально-личностные изменения (активность-пассивность, внешний или внутренний локус-контроль, самостоятельность);
- динамика показателей профессиональной деятельности (внедрение новых образовательных программ, взаимодействие с коллегами, профессиональное самосовершенствование);
- эмоционально-оценочное восприятие своей деятельности;
- динамика отношения к содержанию профессиональной переподготовки по педагогической поддержке [176].

Часть этих критериев может рассматриваться не только относительно подготовки педагогов к педагогической поддержке, но и относительно эффективности самой поддержки. В частности, речь идет о критериях,

связанных с целеполаганием, личностными изменениями, эмоционально-оценочным восприятием деятельности, продуктах деятельности.

Исследователи проблем педагогической поддержки, определяя ее *место в системе образования*, считают, что поддержка наряду с обучением и воспитанием является составной частью целостного процесса образования. Между ними существует диалектическая взаимосвязь, т.е. они могут пересекаться, обогащая, дополняя, развивая друг друга. Обучение направлено на овладение ребенком знаний о мире, способах его приобретения и использования; воспитание – на овладение системой ценностей, норм, установок, развитие социально значимых качеств личности; педагогическая поддержка – на осознание своей индивидуальности, развитие субъектности, саморазвитие, самореализацию, выработку индивидуального стиля общения в учебной и трудовой деятельности.

Педагогическая поддержка дополняет обучение индивидуальным отношением к знанию и осознанным выбором сферы образования и деятельности, основанным на понимании своих возможностей, способностей, а также определением индивидуальных способов реализации себя в этих сферах. Воспитание нацелено на формирование ценностных ориентаций, выбор способов их «предъявления» обществу, но частью мировоззрения личности они становятся при условии их индивидуального «осмысления», «чувствования», т.е. в процессе интериоризации ценностей, способствующих самовоспитанию. Опосредованным результатом обучения и воспитания при подобном подходе становится социально-личностная компетентность ребенка.

На протяжении многих лет жизни человек связан с системой образования, но часто знания, получаемые в процессе образования, необходимы для отметки в журнале, получения документа об образовании, в крайнем варианте – для будущей профессии, но не знания для самого себя. Порой это знания, насильственно навязываемые человеку, лишённые личностного смысла. В этом плане можно говорить об эффекте обучения, но не об эффекте развития личности в обучении и, как следствие, об огромных потерях в плане личностных новообразований.

Педагогическая поддержка позволяет разрешить эту проблему и сделать процесс образования личностно значимым для ребенка, становясь одной из наиболее успешных технологий реализации компетентного подхода.

Таким образом, педагогическая поддержка в рамках компетентного подхода рассматривается исследователями как особая педагогическая деятельность, мягкая педагогическая технология, процесс и ориентирована на развитие индивидуальности, саморазвитие ребенка, формирование социально-личностной компетентности.

### **3.2. Диагностика социально-личностной компетентности**

Под социально-личностной компетенцией мы понимаем 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. Самореализация имеет циклический характер, т.е. человек самореализуется всю жизнь, выходя каждый раз на новый этап самореализации. Социально-личностная компетентность, приобретаемая на

очередном этапе самореализации, становится базой для нового этапа самореализации.

Анализ литературы по проблеме исследования, представленный в первой главе книги, позволил нам выделить критерии и показатели социально-личностной компетентности. Мы выявили когнитивный, технологический, мотивационно-ценностный, деятельностный компоненты социально-личностной компетентности. 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. Компоненты социально-личностной компетентности позволили нам выделить ее критерии, показатели (табл. 10).

*Таблица 10*

Критерии и показатели  
социально-личностной компетентности

№ п\п	Критерий	Показатели
1	Когнитивный	Знание личностью своих способностей, личностных особенностей Знание методов целеполагания и планирования деятельности

		Знание методов самоорганизации, самоуправления
2	Технологический	Умение ставить реальные цели деятельности Умение планировать деятельность Умение определять формы, методы, приемы, средства достижения поставленной цели Эффективность применения знаний в практических ситуациях
3	Мотивационно-ценностный	Ориентация на ценности познания Ориентация на ценности творчества Ориентация на ценности общения Ориентация на реализацию собственного потенциала Осознание ценности собственной личности (самопринятие, самоуважение) Ценность личности другого человека
4	Деятельностный	Самостоятельность Активность Ответственность Рефлексивность

Оценку социально-личностной компетентности мы осуществляли по четырехбалльной шкале: а) показатель хорошо выражен – 3 балла; б) показатель выражен достаточно – 2 балла; в) показатель слабо выражен – 1 балл; г) показатель не выражен – 0 баллов. Суммируя баллы можно получить оценку в интервале от 0 до 51 балла. При этом социально-личностная компетентность будет считаться высокой оптимальной, если получается от 51 до 43 баллов, высокой достаточной – от 42 до 34, средней – от 33 до 18, низкой – не более 17 баллов.

Для определения уровня социально-личностной компетентности нами был разработан опросник, позволяющий выяснить уровень знания личностью своих способностей, возможностей, личностных особенностей, механизмов самореализации, самоуправления, умения ставить реальные цели деятельности, адекватно определять формы, методы, приемы, средства достижения поставленной цели, осознанного, индивидуального отношения к ценностям познания, творчества.

***Опросник социально-личностной компетентности***

*Из предложенных вариантов ответов на каждый вопрос отметьте тот, который соответствует Вашей позиции.*

1. Я достаточно хорошо знаю свои возможности и способности:  
да:  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;  
нет.
1. Я знаю, что дело обычно бывает успешным, если правильно поставить цели своей деятельности и запланировать ее:  
да:  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;  
нет.
2. У меня есть свои способы организовать себя на работу, когда это необходимо:  
да:  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;  
нет.
3. Когда я начинаю какое-нибудь дело, я понимаю, зачем мне это нужно:  
да:  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;  
нет.
4. Что бы я не делал (учился, работал, занимался своим хобби), я знаю, как и в какой последовательности, я буду это делать и действую в соответствии со своим планом:  
да:  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;  
нет.
5. Когда я делаю какое-нибудь дело, я знаю, как и чем я буду пользоваться для того, чтобы получить хороший результат:  
да;  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;  
нет.
7. Чаще всего, то дело, которое я задумываю, я довожу до конца:  
да;  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;  
нет.
8. Мне интересно любое дело, в процессе которого я получаю новые знания:

да;  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;  
нет.

9. Мне интересно любое дело, в процессе которого я могу создать что-нибудь свое, новое для меня:

да;  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;  
нет.

10. В любом деле для меня самое интересное – это знакомство и общение с новыми людьми:

да;  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;  
нет.

7. Мне хотелось бы испытать себя в разных направлениях деятельности и узнать на что я способен:

да;  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;  
нет.

8. Я считаю себя интересным человеком и знаю, что во мне есть много хорошего, за что меня стоило бы уважать:

да;  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;  
нет.

9. Я понимаю, что у других людей есть свои интересы и потребности, уважаю их и готов с ними считаться:

да;  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;  
нет.

10. Большинство решений в своей жизни я принимаю самостоятельно и действую в соответствии с этими решениями:

да;  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;  
нет.

11. Я согласен с утверждением, что успеха можно достичь только в том случае, если активно действуешь, а не ждешь, когда придет удача:

да;  
скорее да, чем нет;  
скорее нет, чем да;

нет.

12. Я понимаю, что несу ответственность за свои слова и действия:

да;

скорее да, чем нет;

скорее нет, чем да;

нет.

17. Когда дело закончено, я обычно пытаюсь понять, что у меня получилось, а что нет, и почему:

да;

скорее да, чем нет;

скорее нет, чем да;

нет.

Ключ к опроснику: ответ «да» – 3 балла, «скорее да, чем нет» – 2 балла,

«скорее нет, чем да» – 1 балл, «нет» – 0 баллов

Для исследования деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов мы использовали внешний и внутренний критерий. Внутренний критерий, отражая мотивационно-ценностный компонент социально-личностной компетентности, определяется через самоактуализацию, внешний – продуктивность деятельности, по которой опосредовано можно судить о уровне социально-личностной компетентности.

В качестве методики определения самоактуализации мы использовали самоактуализационный тест САТ (Э. Шостром). Тест состоит из 126 пунктов, каждый из которых включает два суждения ценностного или поведенческого характера. Суждения не обязательно являются строго альтернативными. Испытуемому предлагается выбрать то из них, которое в большей степени соответствует его представлениям или привычному способу поведения. Высокий уровень (степень выраженности, развития, величины) соответствует 55–65 баллам, средний или нормальный – 45–54 баллам, низкий – 35–44 баллам. Показатели более 65 баллов Э. Шостромом определяются как «псевдосамоактуализация», что свидетельствует о сильном влиянии на результат фактора социальной желательности или о намерении испытуемых выглядеть в наиболее благоприятном свете. Шкальные оценки в 40–45 баллов и ниже говорят о существенных дефектах личностного развития, об искажении

ряда базовых, наиболее социально значимых потребностях личности, склонности к невротическим расстройствам. В психолого-педагогическом плане это является одновременно следствием и причиной авторитарной практики обучения и воспитания, склонности к монологическим формам общения, манипулирования людьми с помощью жестких оценок и санкций, недоверия учителя к учащемуся и самому себе, ригидности поведения, низкой сензитивности по отношению к другим людям.

В качестве внешнего критерия мы рассматриваем продукт творческой, исследовательской, иной самостоятельной работы ребенка (научно-исследовательская работа, исследовательский, социальный проект, бизнес-план и т.п.).

Оценить продукт самостоятельной работы ребенка можно с помощью метода экспертной оценки, который предполагает создание группы экспертов из специалистов, способных дать квалифицированное заключение, основанное на знаниях, опыте, о качестве работы ребенка, при этом используется единый для всех экспертов алгоритм оценивания. Специфика экспертного оценивания состоит в вероятностном характере и основывается на способности эксперта оценивать в условиях неопределенности, при небольшой полноте и достоверности информации, а также осознании того, что истинное значение исследуемой характеристики находится внутри диапазона крайних оценок. Экспертное оценивание подразумевает выявление специального набора показателей, основой для выделения которых служат примерные требования к исследовательской, творческой, иной работе ребенка.

В качестве примера мы представляем критерии качества научно-исследовательской работы ребенка (социального проекта, бизнес-плана) с помощью метода экспертной оценки. Экспертное оценивание научно-исследовательской работы (бизнес-плана) ребенка предполагает выявление специального набора показателей. Показатели должны описывать разные характеристики научного исследования, быть однородными, допускать возможность оценивания по единой шкале, а также путем определения места

конкретной работы среди других, предназначенных для той же цели через определение набора критериев, на основании которого и будет производиться сравнение.

Экспериментальная проверка критериев качества научно-исследовательской работы осуществлялась нами методом экспертной оценки в учреждениях дополнительного образования на протяжении трех лет. В качестве экспертов выступали четыре преподавателя (кандидаты наук) высших учебных заведений – руководители секций НОУ, три методиста НОУ, четыре педагога дополнительного образования – руководители секций НОУ (всего 11). Экспертиза осуществлялась в процессе работы конференций научного общества учащихся. В процессе экспериментальной проверки критериев качества научно-исследовательской работы школьников экспертами были рассмотрены 154 научные работы. Анализ и экспертная оценка этих программ позволили нам утвердиться в оптимальности выбранных нами критериев качества научно-исследовательской работы школьников (табл. 11).

*Таблица 11*

Критерии и показатели экспертного оценивания  
научно-исследовательской работы (социального проекта, бизнес-плана)

№ п/п	Критерии	Показатели
1.	Актуальность работы	Социальная обусловленность; Степень изученности проблемы; Научная значимость; Гуманистическая направленность; Теоретическая и практическая перспективность исследования
2.	Умение определять цели и задачи исследования	Корректность определения цели; Адекватность задач целям научно-исследовательской работы;
3.	Степень раскрытия ведущих теоретических идей, подходов, концепций по проблеме исследования	Обоснованность использования научных идей, концепций для научной проблемы; Полнота использования; Глубина; Логичность и лаконизм изложения; Умение анализировать научную литературу;

		Наличие авторской позиции
4.	Компетентность в организации опытно-поисковой работы	Соответствие опытно-поисковой работы теоретическим положениям исследования; Адекватность использования методов проблеме и содержанию исследования; Многообразию методов исследования; Умение интерпретировать и анализировать полученные результаты опытно-поисковой работы; Достоверность результатов
5.	Умение систематизировать, оформлять и представлять результаты исследования в виде таблиц, гистограмм, графиков	Уместность; Полнота; Эстетичность;
6.	Наличие и качество приложений по теме исследования	Полнота; Разнообразие; Достаточность
7.	Умение представить результаты исследования на конференции НОУ	Логичность и лаконизм изложения; Умение раскрыть тему в публичном выступлении; Эрудированность; Доказательность; Умение вести дискуссию, отвечать на вопросы
8.	Самостоятельность выбора темы исследования	Прямая помощь педагога; Косвенная помощь педагога (подсказка); Полная самостоятельность в выборе темы
9.	Самостоятельность выполнения исследовательской работы	Прямая помощь педагога; Косвенная помощь педагога (подсказка); Полная самостоятельность исследования
10.	Активность в исследовательской деятельности старшеклассника	Прямое побуждение педагога к работе; Косвенное побуждение педагога к работе; Самостимулирование старшеклассника в исследовании
11.	Потребность в продолжении исследовательской деятельности	Отсутствие потребности; Неустойчивая потребность; Устойчивая потребность в продолжении исследовательской деятельности

Оценку научно-исследовательской работы мы осуществляли по трехбалльной шкале: а) показатель выражен достаточно – 2 балла; б) показатель выражен недостаточно – 1 балл; в) показатель не выражен – 0

баллов. Суммируя баллы, можно получить оценку в интервале от 0 до 70 баллов. При этом самореализация будет считаться высокой оптимальной, если по результатам экспертизы получается от 59 до 70 баллов, высокой достаточной – от 47 до 58, средней – от 35 до 46, низкой – не более 35 баллов.

Следующим шагом стало выявление уровней социально-личностной компетентности. Мы выделяем четыре уровня: высокий оптимальный, высокий достаточный, средний, низкий. *Высокому оптимальному уровню* соответствует высокий оптимальный уровень социально-личностной компетентности (по представленному выше опроснику), высокий уровень самоактуализации, высокий оптимальный самостоятельной работы ребенка. *Высокому достаточному уровню* – высокий достаточный уровень социально-личностной компетентности, высокий уровень самоактуализации, высокий достаточный уровень исследовательской работы и. *Среднему уровню* – средний уровень социально-личностной компетентности, средний уровень самоактуализации, средний уровень исследовательской работы. *Низкому уровню* – низкий уровень социально-личностной компетентности, низкий уровень самоактуализации (или уровень псевдосамоактуализации), низкий уровень исследовательской работы.

Таким образом, социально-личностная компетентность состоит из когнитивного, технологического, мотивационно-ценностного, деятельностного компонентов. В качестве диагностического инструментария для исследования социально-личностной компетентности используются опросник социально-личностной компетентности, самоактуализационный тест, метод экспертной оценки.

### **3.3. Технологии формирования социально-личностной компетентности**

Для формирования социально-личностной компетентности детей могут использоваться конкретные педагогические технологии. Отличительной особенностью этих технологий является их ориентация на активную

самостоятельную работу самих детей и подростков, поскольку она способствует самопознанию, самоактуализации, самореализации ребенка, без чего невозможно формирование социально-личностной компетентности. Ниже мы приводим некоторые технологии, которые можно использовать для формирования социально-личностной компетентности подростков и старшеклассников.

*Технология бизнес-планирования.* Бизнес-план, детально разработанный проект предпринимательской деятельности, форма планирования экономической деятельности, порожденная спецификой функционирования предприятий в рыночной экономике. Бизнес-планирование ориентировано на старшеклассников. Для оказания помощи в работе над бизнес-планом используется форма деловой игры. Педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и которые характеризуются учебно-познавательной и развивающей направленностью. В процессе бизнес-планирования используются следующие формы учебно-познавательных и развивающих игр:

1) Конкурсы, выявляющие и развивающие творческие способности учащихся, например:

- конкурс бизнес-идей. Каждый участник предлагает несколько бизнес-идей, реализация которых может принести коммерческий успех. Побеждают авторы идей, содержащих элементы новизны: новые решения традиционных идей, задач, новые рынки сбыта, разработка принципиально новых товаров или услуг;

- конкурс рекламных идей и др.

2) Имитационные игры, направленные на развитие способностей осуществления рационального выбора форм предпринимательской деятельности и способов ее организации:

- выбор организационно-правовой формы хозяйственной деятельности.

Задача учащихся: исходя из специфики производимого товара, особенностей технологии его производства и потребности в капитале, определить, будет ли производство организовано в виде деятельности индивидуального предпринимателя или будет создана фирма: хозяйственное товарищество, хозяйственное общество или кооператив. Выбор должен быть аргументирован;

- выбор структуры управления фирмой.

3) Комплексные деловые игры, обеспечивающие формирование целостного представления о бизнес-деятельности, обучающие согласованию при принятии решений. Примером такой игры может служить коллективная разработка общего бизнес-плана, каждый раздел которого готовит микрогруппа, согласовывающая свои действия с микрогруппами, разрабатывающими смежные разделы.

Задача деловых игр – помочь старшекласснику в их разработке, но выбор экономической проблемы, темы бизнес-плана, его полная разработка – дело старшеклассника. Педагог здесь выступает в качестве помощника, консультанта, советчика.

Формой предъявления результатов деятельности является участие в конкурсах, конференциях разного уровня (муниципальных, региональных, всероссийских), где представляются бизнес-планы, социальные проекты. Результаты участия в конкурсах, конференциях многоплановы: развивается самоактуализация личности через стремление к созданию целостной, законченной работы, концентрацию личностного потенциала для достижения поставленной цели, развитие таких качеств личности, как настойчивость, ответственность; старшеклассник самоутверждается в среде сверстников; происходит профессиональное самоопределение личности (подтверждение выбора профессиональной сферы деятельности или, наоборот, осознание ошибки выбора). И тот и другой результат важен для старшеклассника, поскольку сокращает возможности принятия неправильных решений в процессе выбора профессии.

Бизнес-план должен быть не только разработан, но и защищен. Защита бизнес-планов требует не только детально разработанного экономического исследования, но и умения представлять работу, защищать свою точку зрения, аргументировать решения. Нами был разработан лист экспертного оценивания бизнес-плана (табл. 11).

Таблица 11

Лист экспертного оценивания бизнес-плана

№ п/п	Критерии	Показатели
1	Актуальность экономической проблемы бизнес-плана	Социальная обусловленность Степень изученности проблемы Экономическая значимость Практическая перспективность исследования
2	Умение определять цели и задачи исследования	Корректность определения цели Адекватность задач целям бизнес-плана
3	Степень раскрытия ведущих экономических идей, подходов, концепций по проблеме бизнес-плана	Обоснованность использования экономических идей Полнота использования Глубина Логичность и лаконизм изложения Умение анализировать научную литературу и практический экономический опыт Наличие авторской позиции
4	Компетентность в организации опытно-поисковой работы	Соответствие опытно-поисковой работы теоретическим положениям исследования Адекватность использования методов проблеме и содержанию исследования Многообразие методов исследования Умение интерпретировать и анализировать полученные результаты опытно-поисковой работы Достоверность результатов
5	Умение систематизировать, оформлять и представлять результаты исследования в виде таблиц, гистограмм, графиков	Уместность Полнота Эстетичность
6	Наличие и качество	Полнота

	приложений по теме исследования	Разнообразие Достаточность
7	Умение представить результаты исследования на конкурсе бизнес-планов	Логичность и лаконизм изложения Умение раскрыть тему в публичном выступлении Эрудированность Доказательность Умение вести дискуссию, отвечать на вопросы

*Социально-психологический тренинг* эффективного общения – форма групповой психологической работы, направленная на приобретение знаний, умений и навыков, коррекцию и формирование установок личности. 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 умение 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.

#### ***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!*

*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 [57]. 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. 12.

*Таблица 12*

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 старшеклассник 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 старшеклассника анализировать свою работу, выделяя позитивное, негативное и причины (внутренние и внешние), способствовавшие получению того или иного результата. Кроме этого, старшеклассники осваивают приемы эффективного ведения деловых переговоров, совещаний, переговоров по телефону. Обязательной составляющей курса является поиск индивидуального стиля деятельности. В процессе практических занятий каждый старшеклассник «примеряет» принципы и методы самоменеджмента на себя и определяет свой стиль при их использовании. Такой курс способствует самоорганизации и самоуправлению старшеклассников, позволяет овладевать социально-личностными компетенциями.

*Научно-исследовательская работа школьников как педагогическая технология.* Работа по организации научно-исследовательской деятельности предполагает изучение социальных потребностей, а также интересов, потребностей, запросов школьников и их родителей к разным областям научного знания. Поэтому реализация образовательной программы научного общества учащихся начинается с проведения опроса старшеклассников, обратившихся в научное общество учащихся, с целью выяснения интересующей их сферы научного знания и научной проблемы. Результаты опроса являются основой создания секций, научных кружков, школ юных исследователей (например, секций, кружков, школ по проблемам философии, исторического краеведения, экономики, правоведения, физики, химии и т.п.). Состав секций и содержание их работы могут меняться в зависимости от состояния науки, потребностей общества и школьника.

В уже созданных секциях научного общества учащихся (НОУ) проводится психологическое тестирование, где выявляется уровень развития общих интеллектуальных способностей (тест Амтхауэра), уровень творческих способностей (тест Торранса), внутренней потребности в самореализации (САТ – самоактуализационный тест), личностные особенности (тест Кэттела). По итогам тестирования проводится консультация с детьми, помогающая разобраться в своих особенностях, способностях. Педагогам тестирование помогает сформировать группы НОУ, выявить потенциальные возможности.

Создание детских объединений научно-исследовательской направленности влечет за собой коррекцию существующих или разработку специализированных индивидуальных и дифференцированных программ, ориентированных на интерес к определенной области научного знания и организацию образовательного процесса в соответствии с заявленными программами. На этом этапе создается комплекс образовательных программ по отдельным направлениям деятельности.

Разработка программ научного общества учащихся в учреждениях дополнительного образования может идти по двум линиям – горизонтальной и

вертикальной. Горизонтальная линия предполагает включение специальных интегрированных курсов, направленных на решение проблемы психосоциального, когнитивного, физического развития. Вертикальная – включение в образовательные программы большой доли абстрактного материала, доминирование развивающих возможностей, собственной исследовательской практики, развитие продуктивного мышления, сочетающегося с навыками практического использования, с высокой самостоятельностью познавательной, творческой деятельности, ориентацией на соревновательность, актуализацией лидерских способностей.

*Деятельностный компонент* прежде всего базируется на принципах субъектности, самоактуализации, продуктивности деятельности, выбора. Образовательный процесс в НОУ должен быть максимально приближен к специфике научного исследования, что проявляется в систематической индивидуальной и групповой работе детей в секциях, школах юных исследователей при вузах, организации комплексных и профильных экспедиций, научно-практических конференций, слетов, конкурсов, олимпиад, интеллектуальных игр, встреч с интересными людьми, учеными, лагерных сборов для ребят, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, школ для одаренных детей.

Деятельностный компонент в научно-исследовательской работе старшеклассника условно можно разделить на два блока: обучающий и исследовательский. Обучающий блок направлен на систематизацию, углубление знаний учащихся в избранной области научного знания, приобретение навыков исследовательской работы, обеспечивающих образовательную базу для самостоятельного исследования; осуществляется с использованием таких форм учебных занятий, как лекции, коллоквиумы, семинары, деловые игры, практические занятия и т.п. Обучающий блок осуществляется в группах старшеклассников численностью 6–12 человек.

В основе исследовательского блока лежит самостоятельная работа старшеклассников по избранной проблеме: умение ставить и ясно

формулировать цели и задачи исследования, находить средства их достижения, определять методы исследования. Форма реализации данного направления – исследование в области природы, общества, техники и т.п. Научно-исследовательская работа осуществляется старшеклассниками индивидуально или в микрогруппах по 2–3 человека. Сама исследовательская деятельность основывается на свободном творчестве, самостоятельном поиске. Поэтому в основе этого блока – принципы свободосообразности, субъектности и создание третьего педагогического условия эффективности социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассника – творческой среды учреждения дополнительного образования – становится насущной необходимостью.

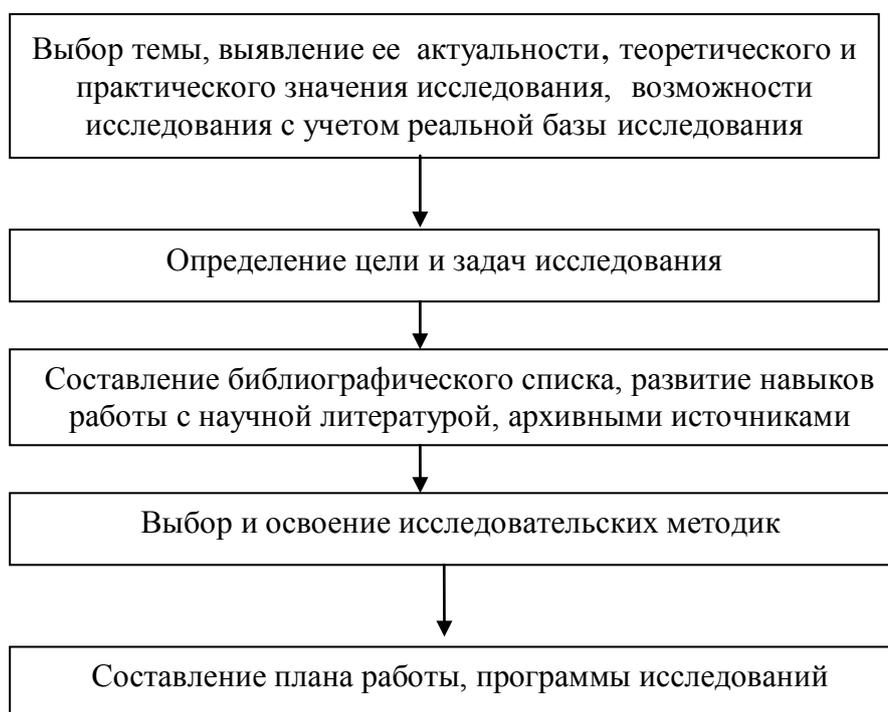
Исследовательскую работу старшеклассник делает самостоятельно. Задача педагога – стимулировать процесс интеллектуального творчества. К методикам стимулирования познавательной и творческой деятельности относятся:

- инверсия – формирование нового подхода к решению старых, известных задач;
- аналогия – использование однотипных или похожих заданий в решении новых проблем;
- эмпатия – сопереживание через вживание в роль другого человека, отождествление себя с предметом, явлением;
- «мозговой штурм» – метод генерирования идей путем творческого сотрудничества;
- морфологический анализ – систематическое исследование новых комбинаций предметов, процессов, явлений и генерирование по каждому направлению идей и способов их решения;
- метод фокальных объектов – помещение исследуемого объекта в фокус (отсюда «фокальный») внимания и исследование этого объекта с разных, часто неожиданных точек зрения.

К исследовательскому этапу учащиеся могут самостоятельно определять цели, задачи, добиваться результата в выбранной области деятельности.

Степень их активности и самостоятельности зависит от личностных особенностей, способностей и знаний, приобретенных на предыдущем этапе. От педагога требуется координация, помощь в организации отдельных этапов работы.

Формы развития личностного потенциала старшеклассника в условиях научного общества учащихся разнообразны: совместная творческая, исследовательская деятельность детей и педагогов; учебные исследования в малых группах; решение проблемных задач; экспедиции; индивидуальная исследовательская работа в научных обществах учащихся; коллективные творческие и социальные проекты; конкурсы и соревнования разного уровня и направленности; летние лагерные сборы для одаренных детей; «школы» разной предметной направленности; интеллектуальные игры; тренинги личностного роста, эффективного общения и т.д. Содержание научно-исследовательской работы старшеклассников отображено на рис. 2.



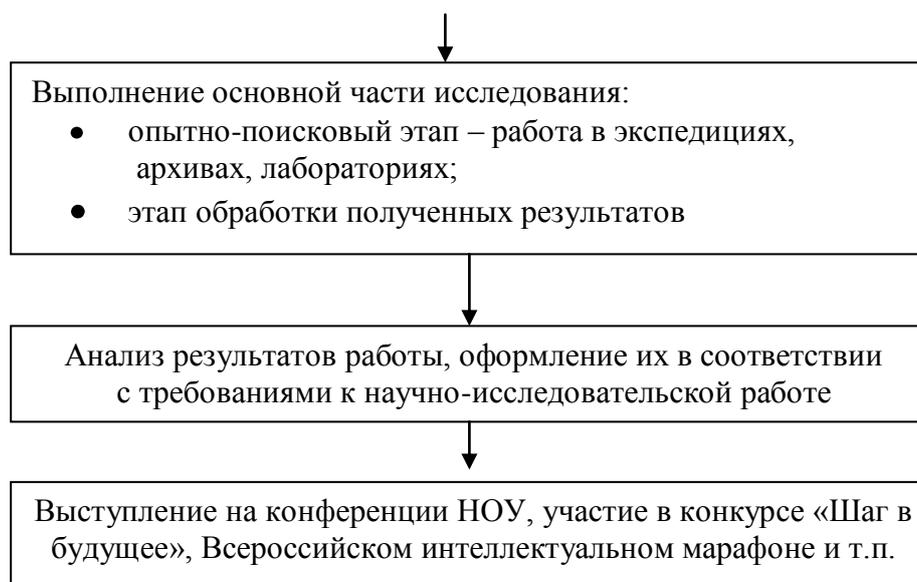


Рис. 2. Этапы научно-исследовательской деятельности

С одной стороны, занимаясь научным исследованием при помощи педагога, старшеклассник осуществляет внешний процесс – создание исследовательской работы, с другой стороны, идет внутренний процесс самоопределения, самоорганизации, самостоятельности, самоутверждения, т.е. в конечном итоге – формирования социально-личностной компетентности.

*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.

Учитывая достоинства и недостатки каждого вида «портфолио», оптимально использование комплексных видов «портфолио» (например, документов и работ).

Каждый из видов «портфолио» имеет свои достоинства и недостатки (табл. 14). «Портфолио» документов представлено в табл. 15.

Таблица 14

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»	Внешние	Включает	Сложность

отзывов	характеристики качества исследовательской работы, самоанализ по результатам работы	механизмы самооценки	формализации и учета собранной информации
---------	------------------------------------------------------------------------------------	----------------------	-------------------------------------------

Таблица 15

Позиции	Компоненты	Результаты
Олимпиады	Городские Региональные Российские Международные	1, 2, 3 место
Научно-практические конференции	Названия и уровень конференций (городские, региональные, федеральные)	Диплом 1, 2, 3 степени
Иные сертификаты	Мероприятия, конкурсы, курсы, обучающие семинары и т.п.	Дипломы, сертификаты

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 методической службой образовательного учреждения делается карта достижений.

***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	Уровень представления (городской, региональный, федеральный )	Диплом 1, 2, 3 степени

	кие, проектные работы (тема)		
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

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).

Таблица 16

Сравнительная характеристика видов «портфолио»

№ п/п	Вид	Содержание «портфолио»	Преимущества	Ограничения
1	«Портфолио» документов	Документированные индивидуальные образовательные и творческие достижения	Механизм определения рейтинга исследовательских достижений	Не дает представления о процессе исследовательской работы
2	«Портфолио» Работ	Собрание проектных, исследовательских, творческих работ	Дает представление о качестве работы, динамике исследователь-	Не может быть использована для определения рейтинга исследо-

			ской активности	вательской работы
3	«Портфолио» отзывов	Внешние характеристики качества исследовательской работы, самоанализ по результатам работы	Включает механизмы самооценки старшеклассника	Сложность формализации и учета собранной информации

*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, лепестки 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. Здесь могут быть варианты технико-экономического, юридического обоснования, того или иного варианта решения проблемы.

*5 стадия. Подготовка и защита проекта.* На этом этапе идет работа по оформлению материала на четырех стендах из ватмана или картона (размером 80 см. X 100 см.) в виде «раскладушки», которые соответствуют разделам в 4 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. По итогам возможен вариант проведения анкетирования участников по поводу их отношения к организации и презентации проекта.

К этапу реализации социально-педагогического проекта, подростки могут самостоятельно определять цели, задачи, добиваться результата в выбранной области деятельности. Степень их активности и самостоятельности зависит от личностных особенностей, способностей и знаний, приобретенных на предыдущем этапе. От педагога требуется координация, помощь в организации отдельных этапов работы.

Социально-педагогический проект на разных этапах самореализации подростка выполняется самостоятельно и совместно с педагогом. Задача педагога – стимулировать и поддерживать процесс интеллектуального творчества, с помощью специальных методик. К методикам развития

самореализации и стимулирования познавательной и творческой деятельности социально-педагогического проектирования подростков можно отнести следующие: методику матрицы идей, методику вживания в роль, метод аналогии, метод ассоциации, методику мозгового штурма, методику синектики.

Само социально-педагогическое проектирование может быть использовано как педагогическая технология, направленная на развитие творческих способностей подростков. Для оказания помощи подросткам в работе над социально-педагогическим проектом используется форма деловой игры. Педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и которые характеризуются учебно-познавательной и развивающей направленностью. В процессе проектирования используются следующие формы учебно-познавательных и развивающих игр:

1) Конкурсы, выявляющие и развивающие творческие способности учащихся, например: «Конкурс социально-значимых идей». Каждый участник предлагает несколько идей, реализация которых может принести пользу различным общественным институтам, взаимодействующими с учреждением дополнительного образования на основе социального партнерства, или же это могут быть идеи по развитию образовательной программы самого Дворца. Побеждают авторы идей, содержащих элементы новизны: новые решения традиционных идей, задач, поиск новых внешних взаимосвязей, разработка принципиально новых подходов.

2) Имитационные игры, направленные на развитие способностей осуществления рационального выбора форм проектировочной деятельности и способов ее организации.

Таким образом, представленные в этом параграфе педагогические технологии, включая детей в активную деятельность, позволяют им максимально проявить свой потенциал, предъявить и аргументированно

защитить социальную значимость результатов своего труда, то есть расширить знания о себе и обществе, что способствует формированию социально-личностной компетентности.

### **Выводы по III главе**

Оптимальной педагогической технологией формирования социально-личностной компетентности ребенка является педагогическая поддержка, рассматриваемая исследователями как особая педагогическая деятельность, мягкая педагогическая технология, процесс и ориентирована на развитие индивидуальности, саморазвитие ребенка, формирование социально-личностной компетентности. Педагогическая поддержка формирования социально-личностной компетентности как технология состоит из следующих этапов: диагностический, моделирующий, организационно-деятельностный, аналитико-коррекционный. Реализация педагогической поддержки осуществляется посредством использования различных частных технологий, таких как социальное проектирование, социально-психологический тренинг,

бизнес-планирование, технология самоменеджмента и т.п., позволяющих ребенку расширить представления о себе и обществе, что в конечном итоге способствует формированию социально-личностной компетентности.

В качестве диагностического инструментария для исследования социально-личностной компетентности используются опросник социально-личностной компетентности, самоактуализационный тест, метод экспертной оценки.

### **Заключение**

Компетентностный подход способствует решению важнейших проблем современного образования, поскольку его применение позволяет сместить акценты на развитие личностных качеств, влияющих на самостоятельность, ответственность, гибкость, мобильность, профессионализм, расширяет возможности самопознания, саморазвития, реализации личности в социуме, т.е. в конечном итоге формирует социально-личностную компетентность.

Под социально-личностной компетентностью понимается владение социально-личностной компетенцией – совокупностью 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. Компетентность включает личностное отношение к ней и к предмету деятельности, сложившиеся в результате оценки эффективности – результативности действий.

Формирование социально-личностной компетентности у ребенка возможно при соответствующей профессиональной компетентности педагога – вида профессионально-педагогической компетентности, сущность которой состоит в овладении компетенциями в процессе развития личностного отношения к профессиональным знаниям, умениям, навыкам, способам деятельности. Оптимальные условия для формирования социально-личностной компетентности ребенка существуют в дополнительном образовании, которое 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. Специфика дополнительного образования предъявляет особые требования к компетентности педагога дополнительного образования. Компетентность педагога дополнительного образования складывается из специальной и профессиональной, психологической, методической и социально-личностной компетентности. Усилия педагога в конечном итоге ориентированы на самореализацию ребенка, поскольку она является результатом формирования социально-личностной компетентности.

Самореализация как результат формирования социально-личностной компетентности обусловлена активностью ребенка и опосредованно – педагога. Ее успешность зависит от того как ребенок (в том числе, при педагогической поддержке) научился ставить цели, самостоятельно находить способы и методы их достижения, т.е. стал субъектом деятельности, смог создавать социально и индивидуально значимый продукт деятельности.

Самоореализацию можно рассматривать как результат и критерий социально-личностной компетентности.

Формирование социально-личностной компетентности ребенка происходит при соблюдении определенных организационно-педагогических условий. Выявление комплекса педагогических условий было осуществлено исходя из анализа и оценки влияния отдельных аспектов социально-личностной компетентности на эффективность ее функционирования и развития. Мы выделили комплекс педагогических условий эффективности формирования социально-личностной компетентности: 1) методическое сопровождение формирования социально-личностной компетентности; 2) создание комплекса образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования; 3) создание творческой среды в учреждении дополнительного образования; 4) социально-педагогическое проектирование; 5) обеспечение участия детей в социальном партнерстве.

Методическое сопровождение в учреждении дополнительного образования способствует повышению профессиональной компетентности педагогов в вопросах самоореализации и формирования социально-личностной компетентности ребенка, поскольку оказывать ее может только профессионально подготовленный для этого педагог.

Наличие в учреждении дополнительного образования комплекса разнообразных образовательных программ по направлениям деятельности свидетельствует о вариативности образовательного процесса, что позволяет удовлетворить разнообразные познавательные и творческие потребности ребенка, создать возможности для его самоореализации, раскрыть его личностный потенциал.

Творческая среда – это пространство деятельности, создаваемое в учреждении дополнительного образования, основной ценностью которого является творчество, влияющее на характер взаимодействия педагога и ребенка, а также систему социальных, культурных, материальных условий,

необходимых для самореализации, становления субъектности, раскрытию индивидуальности ребенка.

Включение в социально-педагогическое проектирование, под которым понимается целенаправленная деятельность по созданию индивидуальных и совместных с педагогом социально-педагогических проектов, позволяет ребенку получить разнообразный социальный и практический опыт, испытать ситуацию успеха, самоутвердиться социально адекватным способом, что в результате способствует формированию его социально-личностной компетентности.

Участие детей в социальном партнерстве – добровольном и равноправном взаимодействии и взаимной поддержке различных субъектов совместной социальной, культурно-образовательной, иной деятельности, осуществляемой с целью реализации социально значимых проектов, инициатив, – существенно расширяет среду самореализации, благодаря дополнительным образовательным ресурсам и предоставлению иных социальных площадок для обмена опытом, с возможностью выбора вариантов. В комплексе эти условия способствуют формированию социально-личностной компетентности ребенка в дополнительном образовании.

Методико-технологические аспекты формирования социально-личностной компетентности ребенка предполагают выявление диагностического инструментария, а также педагогических технологий, способствующих ее формированию.

При исследовании социально-личностной компетентности ребенка мы предлагаем использовать диагностические методики, связанные с выявлением личностного потенциала, социальных представлений, результатами самостоятельной деятельности ребенка, такие как опросник социально-личностной компетентности, самоактуализационный тест, метод экспертной оценки.

Оптимальной педагогической технологией формирования социально-личностной компетентности ребенка является педагогическая поддержка, под

которой понимается особая педагогическая деятельность, мягкая педагогическая технология, процесс. Она ориентирована на развитие индивидуальности, саморазвитие ребенка, формирование социально-личностной компетентности. Педагогическая поддержка формирования социально-личностной компетентности предполагает реализацию диагностического, моделирующего, организационно-деятельностного, аналитико-коррекционного этапов. В рамках педагогической поддержки используются различные частные технологии, такие как социальное проектирование, социально-психологический тренинг, бизнес-планирование, технология самоменеджмента и т.п., позволяющие ребенку расширить знания о себе и обществе, что в конечном итоге способствует формированию социально-личностной компетентности.

### **Библиографический список**

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии: лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей / А. Адлер. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 214 с.
2. 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.

3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
4. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19 – 27.
5. Асмолов, А.Г. Содействие ребенку – развитие личности / А.Г. Асмолов // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: сб. ст. – М.: Инноватор, 1996. – С. 4 – 21.
6. Бабочкин, П.П. Социокультурное становление молодежи в динамично изменяющемся обществе: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / П.П. Бабочкин. – М., 2001. – 43 с.
7. Батаршев, А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности / А.В. Батаршев. – СПб.: Речь, 2005. – 208 с.
8. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.
9. Бергер, П.А. Социология: биографический подход. Личностно ориентированная социология / П.А. Бергер, Б. Бергер. – М.: Акад. проект, 2004. – 608 с.
10. Бердяев, Н.А. Философия свободы / Н.А. Бердяев. – М.: Изд-во АСТ, 2004. – 334 с.
11. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Пед. поиск, 2003. – 256 с.
12. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Речь, 2002. – 404 с.
13. Богоявленская, Д.Б. Субъект деятельности в проблематике творчества / Д.Б. Богоявленская // Вопр. психологии. – 1999. – № 2. – С.35 – 41.
14. Бозажиев, В.Л. К понятию компетенции в контексте высшего образования / В.Л. Бозажиев // Личностно развивающее профессиональное образование: материалы V Междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч. – Екатеринбург: Изд-во

РГППУ, 2005.– 277 с.

15. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В.Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
16. Брушлинский, А.В. Психология субъекта и теория развивающего обучения / А.В. Брушлинский // Развивающее образование. Диалог с В.В. Давыдовым. – М.: АПК и ПРО, 2002. – Т. I. – С. 128 – 135.
17. Брушлинский, А.В. Российские реформы и менталитет (о психологии индивидуального и группового субъекта) / А.В. Брушлинский // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты: сб. ст. – М.: Изд-во МПСИ: Воронеж: МОДЭК, 2001. – С. 108 – 111.
18. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности: моногр. / Л.П. Буева. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 267 с.
19. Буйлова, Л.Н. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей: учеб.-метод. пособие / Л.Н. Буйлова, С.В. Кочнева. – М.: Владос, 2001. – 160 с.
20. Бухарова, Г.Д. К проблеме развивающего образования / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2005. – № 27. – С. 12 – 17. Сер. 3. Актуальные проблемы образования подрастающего поколения.
21. Вазина, К.Я. Саморазвитие человека как внутренне-внешний механизм образовательного пространства / К.Я. Вазина // Саморазвитие человека: единое образовательное пространство: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2006. – Ч. 1. – С. 78 – 85.
22. Введенский, В.Н. Совершенствование ключевых компетентностей педагога в системе повышения квалификации / В.Н. Введенский // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Д.Ф. Ильясова.– Челябинск: Образование, 2003. – Вып. 3. – С. 108 – 122.
23. Верба, И.А. Внешкольное образование / И.А. Верба // Дополнительное

- образование. – 2000. – № 10. – С. 11–13.
24. Волкова, А.М. Психологическая поддержка развития личности ребенка как стратегия личностно-развивающего взаимодействия: дисс. ... канд. психол. наук / А.М. Волкова. – Ростов н /Д., 1998. – 179 с.
25. Внешкольные учреждения: пособие для работников внешкольных учреждений / под ред. Л.К. Балясной. – М.: Просвещение, 1978. – 255 с.
26. Вульф, Б.З. Педагогическая поддержка развития ребенка: парадоксы равенства и диалектика дистанции / Б.З. Вульф // Педагогическая поддержка развития личности ребенка в учреждении дополнительного образования детей: теория и опыт: межвуз. сб. науч. ст. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во КГУ, 2006. – С. 43 – 45.
27. Вульф, Б.З. Школа и социальная среда: взаимодействие / Б.З. Вульф, В.Д. Семенов. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
28. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
29. 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.
30. Галажинский, Э.В. Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук / Э.В. Галажинский. – Томск, 2002. – 320 с.
31. Гаязов, А.С. Образовательное пространство: компоненты, характеристики и проблемы формирования / А.С. Гаязов, Филипп Г. Альтмах // Саморазвитие человека: единое образовательное пространство: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2006. – Ч. 2. – С. 198 – 213.
32. Гершунский, Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 33 – 45.
33. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

34. Гессен, С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
35. Глазычев, В.Л. Опыт средового подхода к пониманию механизмов культуры // Проблемы планирования, прогнозирования, управления и изучения культуры как целого (на предприятии, в городе, регионе) / В.Л. Глазычев. – Пермь, 1981. – Ч. 1. – С. 101 – 104.
36. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 46 с.
37. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студ. вузов / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
38. 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.
39. Горский, В.А. Дидактическое обеспечение деятельности педагога дополнительного образования / В.А. Горский, Г.Н. Попова. – М.: Витязь, 2003. – 88 с.
40. Горский, В.А. Дополнительное образование: экспериментальные материалы / В.А. Горский. – М., 1993. – Вып. 1. – 56 с.
41. Горский, В.А. Концепция дополнительного образования / В.А. Горский // Внешкольник. – 1996. – № 1. – С. 6 – 12 .
42. Горский, В.А. Методологические обоснования содержания, форм и методов деятельности педагога дополнительного образования / В.А. Горский // Дополнительное образование. – 2003. – № 3. – С. 29–35.
43. Горский, В.А. Система дополнительного образования детей / В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Ю. Ляшко, В.В. Усанов // Дополнительное образование. – 1999. – № 3, 4. – С. 6 – 14; – 2000. – № 1. – С. 6 – 11.
44. Губанова, М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников / М.И. Губанова // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 32 – 39.

45. Данилов, М.А. Теория педагогического эксперимента: стеногр. отчет АПН / М.А. Данилов. – М.: АПН, 1973. – С. 3–17.
46. Девятко, И.Ф. Методы социологического исследования: учеб. пособие / И.Ф. Девятко. – М.: Университет, 2002. – 296 с.
47. Димухаметов, Р.С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: принцип фасилитации: моногр. / Р.С. Димухаметов. – Алматы, 2005. – 115 с.
48. Добрецова, Н.В. Возможности дополнительного образования детей для реализации профильного образования: учеб.-метод. пособие / Н.В. Добрецова; под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005. – 160 с.
49. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Владос, 2000. – 254 с.
50. Дополнительное образование и высшая школа: проблемы, тенденции и перспективы: сб. ст. / под ред. З.М. Уметбаева, Н.В. Сергеевой. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2001. – 179 с.
51. Дудина, М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике: моногр. / М.Н. Дудина. – Екатеринбург: Наука, 1998. – 312 с.
52. Дудина, М.Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики / М.Н. Дудина. – Екатеринбург, 2004. – 15 с.
53. Дуранов, М.Е. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие / М.Е. Дуранов, А.Г. Гостев. – Челябинск: Изд-во Чел ГУ, 1996. – 72 с.
54. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование детей: учеб. пособие / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М.: Владос, 2002. – 236 с.
55. 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.
56. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд. / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2005. – 208 с.

57. Зайверт, Л. Ваше время – в ваших руках (Советы руководителям, как эффективно использовать рабочее время): пер. с нем. / Л. Зайверт. – М.: Экономика, 1990. – 232 с.
58. Залесова, Н.Н. Культуротворческая воспитательная среда как фактор развития личности в едином образовательном пространстве / Н.Н. Залесова // Саморазвитие человека: единое образовательное пространство: материалы Международ. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2006. – Ч. 2. – С. 302 – 314.
59. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Акад. проект: Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
60. Зеер, Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых / Э.Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5 – 11.
61. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
62. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 392 с.
63. Зобов, Р.А. Самореализация человека: введение в человековедение / Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 280 с.
64. Золотарева, А.В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей: моногр. / А.В. Золотарева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. – 420 с.
65. 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.
66. Золотарева, А.В. Педагогическая поддержка личностного становления детей в учреждении дополнительного образования: социально-педагогические аспекты / А.В. Золотарева // Педагогическая поддержка

- развития личности ребенка в учреждении дополнительного образования детей: теория и опыт: межвуз. сб. науч. ст. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во КГУ, 2006. – С. 57 – 66.
67. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКиПРО, 2003. – 101 с.
68. Инструментарий изучения одаренности детей и готовности педагогов к работе с ним: метод. реком. / под ред. А.З. Иоголевича. – Челябинск: Изд-во ЧПИ, 1993. – 145 с.
69. Интеграция дополнительного и других сфер образования: моногр. / под ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. – 197 с.
70. Исследования юных. Научные общества учащихся в России: история и современность / сост. И.И. Брагинский, В.А. Горский, Л.Ю. Ляшко, Ф.Е. Штыкало. – М.: Центр развития системы дополнительно образования детей, 1997. – Вып. 1. – 56 с.
71. Казакова, В.Н. Моделирование процесса развития профессиональной компетентности педагогических коллективов образовательных учреждений / В.Н. Казакова, А.В. Журенко // Саморазвитие человека: ключевые компетентности: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПА, 2005. – Т.2. – С. 237 – 249.
72. Кебина, Н.А. Смыслообразующие основы формирования и самореализации личности: дис. ... д-ра филос. наук / Н.А. Кебина. – М., 2004. – 432 с.
73. Кевля, Ф.И. Теория и практика опережающей педагогической поддержки личностного развития ребенка: дис. ... д-ра пед. наук / Ф.И. Кевля. – Вологда, 2002. – 339 с.
74. Китаев, Н.Н. Групповые экспертные оценки / Н.Н. Китаев. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
75. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

76. Коваль, М.Б. Педагогика внешкольного учреждения / М.Б. Коваль. – Оренбург, 1993. – 62 с.
77. Конасова, Н.Ю. Права детей на дополнительное образование и социально-педагогическую поддержку: учеб.-метод. пособие / Н.Ю. Конасова, А.Т. Бойцова, В.С. Кошкина, Е.Г. Курцева. – СПб.: КАРО, 2005. – 224 с.
78. Конвенция о правах ребенка // Педагогический энциклопедический словарь. – М.: БРЭ, 2003. – С. 508 – 515.
79. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года // Внешкольник. – 2004. – № 12. – С. 4 – 7.
80. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Учит. газ. – 2002. – № 31.
81. Комплексная программа развития научного общества учащихся г. Челябинска до 2010 года «Интеллект XXI века». – Челябинск, 2003. – 56 с.
82. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
83. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук / Л.А. Коростылева. – СПб., 2001. – 398 с.
84. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. вузов / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
85. Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 496 с.
86. 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.
87. Крылова, Н.Б. Социокультурный аспект образования // Новые ценности образования / Н.Б. Крылова. – М., 1995. – Вып. 2. – С. 67 – 103.

88. Кузнецов, И.Н. Научное исследование: методика проведения и оформление / И.Н. Кузнецов. – М.: Дашков и К°, 2004. – 432 с.
89. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
90. Кузьмина, Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопр. психологии. – 1984. – № 1. – С. 19 – 26.
91. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки: методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
92. Кулемзина, А.В. Принципы педагогической поддержки одаренных детей / А.В. Кулемзина // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 27 – 32.
93. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 3 – 12.
94. Литвак, Р.А. Социально-педагогическая поддержка детства: региональный аспект / Р.А. Литвак. – Челябинск: ЧПРПО, 1997. – 88 с.
95. 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.
96. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие: учеб. пособие / М.И. Лукьянова. – М.: Сфера, 2004. – 144 с.
97. Маврина, И.А. Социальность как сущностная характеристика современного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Маврина. – Тюмень, 2000. – 44 с.
98. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: моногр. / Ю.С. Мануйлов; под ред. Л.И. Новиковой. – Костонай: МУСТ, 1997. – 224 с.
99. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.

100. Мескон, М.Х. Основы менеджмента: учебник для вузов / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1992. – 542 с.
101. Методика проведения аттестации учреждений дополнительного образования // Прил. к журн. «Внешкольник». – М., 1997. – Вып. 4. – 55 с.
102. Методическое сопровождение как инструмент повышения качества образовательного процесса в учреждении дополнительного образования: сб. метод. тр. – Челябинск: Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской, 2003. – 66 с.
103. Методическое сопровождение образовательного процесса во Дворце творчества учащейся молодежи / под ред. Р.А. Литвак, Ю.О. Яблоновской. – Челябинск: Дворец творчества учащейся молодежи, 1999. – 58 с.
104. Мешкова, И.В. Ценности индивидуализма и социально-психологическая адаптация личности в условиях современного российского общества / И.В. Мешкова, Ю.А. Сыченко // Культура и образование: сб. ст. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – С. 84 – 90.
105. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки: учеб. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001.
106. Михеев, В.И. Методика получения и обработки экспертных данных в психолого-педагогических исследованиях / В.И. Михеев. – М.: Изд-во УДН, 1986. – 84 с.
107. Морозова, Н.А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Морозова. – М., 2003. – 332 с.
108. 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.
109. Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 304 с.

110. Новиков, А.М. Организация опытно-экспериментальной работы на базе образовательного учреждения / А.М. Новиков // Дополнительное образование. – 2002. – № 8. – С. 44–51.
111. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
112. Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: сб. ст. – М.: Инноватор, 1996. – 234 с.
113. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Сов. энцикл., 1973. – 846 с.
114. Олиференко, Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук / Л. Я. Олиференко. – М., 1999. – 347 с.
115. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьев. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
116. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практика / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
117. Педагогика дополнительного образования: приоритет духовности, здоровья и творчества / под ред. В.И. Андреева, А.И. Щетинской. – Казань – Оренбург: Центр инновацион. технологий, 2001. – 327 с.
118. 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.
119. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Восток, 2003. – 274 с.
120. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: БРЭ, 2003. – 527 с.
121. Петров, И.Г. Субъект и его точка зрения (деятельность, социальность, смыслы и ценности в характеристике субъекта и его позиции) /

- И.Г. Петров // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты: сб. ст. – М.: МПСИ: Воронеж: МОДЭК, 2001. – С. 77 – 91.
122. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 1989.
123. Попова, Г.Н. Общие вопросы организации методической работы в учреждении дополнительного образования детей / Г.Н. Попова // Дополнительное образование. – 1999. – № 3 – 4. – С. 86 – 92.
124. Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования / под ред. Н.Ф. Родионовой. – СПб.: Дворец творчества юных, 1995. – 162 с.
125. Присяжная, А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А.Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 71 – 78.
126. Психология: слов. / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
127. Равен, Д. Компетентность в современном обществе / Д. Равен. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
128. Развивающее образование: диалог с В.В. Давыдовым. – М.: АПК и ПРО, 2002. – Т. I. – 254 с.
129. Развивающее образование: нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003. – Т. II. – 292 с.
130. Развитие дополнительно образования детей: взгляд на проблемы и перспективы // Проблемы развития дополнительного образования: материалы город. науч.-практ. конф. – СПб.: Центр развития доп. образования, 1997. – 243 с.
131. Раудсепп, М. Среда как место для поведения (школа экологической психологии Роджера Баркера) / М. Раудсепп // Человек в социальной и физической среде / под ред. Х. Лийметса, Т. Нийта, М. Хейдметса. – Таллин, 1983. – С. 143 – 165.
132. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология: учебник для вузов /

- А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
133. Резвицкий, И.И. Личность. Индивидуальность. Общество: проблемы индивидуализации и ее социально-философский смысл / И.И. Резвицкий. – М.: Политиздат, 1984. – 141с.
134. Репринцев, А.В. Педагогическая поддержка профессионально-личностного развития будущего педагога: проблемы и реалии современной практики образования / А.В. Репринцев // Педагогическая поддержка развития личности ребенка в учреждении дополнительного образования детей: теория и опыт: межвуз. сб. науч. ст. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во КГУ, 2006. – С. 330 – 340.
135. Ричардсон, Г. Образование для свободы / Г. Ричардсон; пер. с англ. И. Иванова, П. Петрова. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 1997. – 211 с.
136. Розин, В.М. Опыт методологического осмысления категории «субъект» / В.М. Розин // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты: сб. ст. – М.: МПСИ: Воронеж: МОДЭК, 2001. – С. 30 – 36.
137. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
138. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 423 с.
139. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
140. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
141. Савенков, А.И. Развитие детской одаренности в образовательной среде / А.И. Савенков // Развитие личности. – 2002. – № 3.
142. Савин, Е.Ю. Компетентность как эффект организации индивидуального ментального опыта / Е.Ю. Савин // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: материалы науч.

- конф., посвященной В.Н. Дружинину. – М.: ИП РАН, 2005. – С. 62 – 67.
143. Салов, С.М. Мониторинг эффективности педагогической поддержки развития личности воспитанника в образовательном процессе: идеи и опыт / С.М. Салов // Педагогическая поддержка развития личности ребенка в учреждении дополнительного образования детей: теория и опыт: межвуз. сб. науч. ст. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во КГУ, 2006. – С. 355 – 360.
144. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Нар. образование. – 2004. – № 4. – С. 38 – 43.
145. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
146. Семенов, В.Д. Педагогика среды: учеб. пособие / В.Д. Семенов. – Екатеринбург: Изд-во УГПИ, 1993. – 63 с.
147. Семенова, М.Л. Педагогическая компетентность в системе развивающего образования / М.Л. Семенова // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2004. – № 22. – С. 57 – 60. – Серия 3. Актуальные проблемы образования подрастающего поколения.
148. Сергеева, Н.Н. К вопросу о профессиональной компетентности учителя / Н.Н. Сергеева, К. Отто // Саморазвитие человека: ключевые компетентности: материалы Международ. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПА, 2005. – Т. 2. – С. 158 – 164.
149. Сериков, Г.Н. Основания педагогических исследований / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Образование, 2005. – 238 с.
150. Синягина, Н.Ю. Психолого-педагогическая поддержка школьника в процессе его образования как основа личностно-ориентированного образования / Н.Ю. Синягина // 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. 147 – 150.
151. Слободчиков, В.И. Инновационное образование / В.И. Слободчиков // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 4 – 1.

152. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии: психология человека: введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 383 с.
153. Слободчиков, В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в учении В.В. Давыдова о развивающем образовании / В.И. Слободчиков // Развивающее образование: диалог с В.В. Давыдовым.– М.: АПК и ПРО, 2002. – Т. I. – С. 196 – 206.
154. Словарь философских терминов / науч. ред. В.Г. Кузнецов. – М.: ИНФРА, 2005. – 731 с.
155. Смирнов, И.П. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Сократ, 2005. – 184 с.
156. Смирнов, И.П. Человек, образование, профессия, личность: моногр. / И.П. Смирнов. – М.: Граф-Пресс, 2002. – 420 с.
157. Соколова, Н.А. К вопросу самореализации ребенка в дополнительном образовании / Н.А. Соколова // Вестн. Челяб. гос. пед ун-та. – 2006. – № 5.3. – С. 93 – 100.
158. Соколова, Н.А. К вопросу о сущности понятия «социально-педагогическая поддержка ребенка в дополнительном образовании» / Н.А. Соколова // Вестн. Оренб. гос. пед. ун-та. – 2006. – № 10. – Ч. 1. – Гуманитарные науки. – С. 110–115.
159. Соколова, Н.А. Методическое сопровождение социально-педагогической поддержки развития личности ребенка в условиях дополнительного образования: метод. пособие для студ. высш. учеб. заведений и работников дополнительного образования – Челябинск: ИНО УрО РАО, 2005. – 121 с.
160. Соколова, Н.А. Методологические основы педагогики дополнительного образования детей / Н.А. Соколова // Дополнительное образование. – 2003. – № 1. – С.25 – 27.

161. Соколова, Н.А. Научно-методическое сопровождение процесса социально-педагогической поддержки личности ребенка в условиях Дворца пионеров и школьников им. Н.К.Крупской / Н.А. Соколова, В.И. Быкова, Л.Л. Ромашкова // *Дополнительное образование*. – 2001. – № 1. – С. 7– 10.
162. Соколова, Н.А. Педагогика дополнительного образования детей: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.А.Соколова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2010. – 228 с.
163. Соколова, Н. А. Проблемы и перспективы развития системы дополнительного образования детей: социально-педагогический аспект / Н.А. Соколова, В.А. Горский // *Дополнительное образование*. – 2004. – № 8. – С. 58 – 62.
164. Соколова, Н.А. Социально-педагогическая поддержка личности ребенка как цель дополнительного образования / Н.А. Соколова // *Дополнительное образование*. – 2004. – № 8. – С. 13 – 15.
165. Соколова, Н.А. Компетентностный подход и проблемы социально-педагогической поддержки ребенка / Н.А. Соколова // *Личностно развивающее профессиональное образование: материалы V международной науч.-практ. конф.*– Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. – Ч. III. – С. 42–44.
166. Соколова, Н.А. Творческая среда как условие педагогической поддержки личности в образовательном процессе / Н.А. Соколова // *Вестник Юж.-Урал. гос. ун-та*. – 2006. – № 15. – Вып. 8. – С. 36–40. – Сер. Образование, здравоохранение, физическая культура.
167. Соколова, Н.А. Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании: моногр. / Н.А. Соколова – М.: МГОУ, 2006. – 251 с.
168. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Б.В. Куприянов, Е.А. Салина, Н.Б. Крылова, О.В. Минковская; под ред. А.В. Мудрика. – М.: Академия,

2004. – 240 с.
169. Социально-педагогическая и образовательная деятельность детских внешкольных учреждений / под ред. Г.Н. Поповой. – Челябинск: ГУ по делам образования, 1995. – 78 с.
170. Социально-педагогическая и управленческая деятельность учреждения дополнительного образования детей: слов. терминов / авт.-сост. А.Б. Фомина. – М.: МГДД(Ю)Т, 2002. – 38 с.
171. Торхова, А.В. Индивидуальный стиль деятельности учителя / А.В. Торхова // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 59 – 66.
172. Трубайчук, Л.В. Профессиональное становление педагога: компетентностный подход / Л.В. Трубайчук // Личностно развивающее профессиональное образование: материалы V Междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. – С. 51 – 56.
173. Фельдштейн, Д.И. Психологические проблемы образования и самообразования современного человека / Д.И. Фельдштейн // Приоритетные направления развития педагогических и психологических исследований: сб. ст. – М.: Изд-во МПСИ: Воронеж: МОДЭК, 2005. – Т.1. – 565 с.
174. Филатова, Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования / Л.О. Филатова // Дополнительное образование. – 2005. – № 7. – С. 9 – 11.
175. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 576 с.
176. Фишман, Б.Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / Б.Е. Фишман. – Биробиджан, 2004. – 370 с.
177. Фомина, А.Б. Основы управления учреждением дополнительного образования детей / А.Б. Фомина. – М.: МО РФ, 1996. – 56 с.
178. Фомина, А.Б., Педагогика свободного времени: учеб.-метод. пособие / А.Б. Фомина, Н.К. Жданова, Л.Д. Полосина, В.В. Тарасов. – М.: МГДД

- (Ю), 2002. – 96 с.
179. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И.А. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
180. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Минск.: Харвест, 2004. – 384 с.
181. Хайкин, В.Л. Субъект и субъектность в определении активности / В.Л. Хайкин // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты: сб. ст. – М.: МПСИ: Воронеж: МОДЭК, 2001. – С. 91 – 102.
182. Хейдметс, М. Человеческое начало в средообразовании // Социально-психологические основы средообразования: тез. науч.-практ. конф. – Таллин, 1985. – С. 77 – 79.
183. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
184. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
185. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Владос, 2000. – 320 с.
186. Хьелл, Л. Теории личности. – 3-е изд. / Л. Хьелл, Д. Зиглер.– СПб.: Питер, 2005. – 607 с.
187. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – Рига: Эксперимент, 1997. – 276 с.
188. Чеков, М.Ю. Теория и практика дополнительного образования в России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.Ю. Чеков. – Самара, 2003. – 36 с.
189. Чернявская, Г.К. Самопознание и самореализация личности: методол. проблемы: автореф дис. ... д-ра филос. наук / Г.К. Чернявская. – СПб, 1994. – 44 с.

190. Чистякова, С.Н. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников: кн. для учителя и социального педагога / С.Н. Чистякова, П.С. Лернер, Н.Ф. Родичев, Е.В. Титов. – М.: Нов. шк., 2004. – 112 с.
191. Шендрик, И.Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования / И.Г. Шендрик // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 36 – 42.
192. Шефер, О.Р. Формирование социальных компетенций у школьников – одна из основных задач современного учителя / О. Р. Шефер // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Д.Ф. Ильясова. – Челябинск: Образование, 2003. – Вып. 3. – С. 73 – 84.
193. Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – М.: Высш. шк., 1978. – 269 с.
194. Щеглова, С.Н. Социология детства: учеб. пособие / С.Н. Щеглова. – М.: Ин-т молодежи, 1996. – 247 с.
195. Щетинская, А.И. Педагогическая поддержка развития личности ребенка в учреждении дополнительного образования: взгляд практика и исследователя / А.И. Щетинская // Педагогическая поддержка развития личности ребенка в учреждении дополнительного образования детей: теория и опыт: межвуз. сб. науч. ст. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во КГУ, 2006. – С. 35 – 36.
196. Щетинская, А.И. Педагогическое управление учреждением дополнительного образования инновационного типа / А.И. Щетинская. – М., 1997. – 176 с.
197. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Владос, 2006. – 239 с.
198. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис... д-ра пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.
199. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

200. Ярулов, А.А. Формирование культуры социальной компетентности школьников / А.А. Ярулов // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 97 – 123.