

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»

Соколова Надежда Анатольевна

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования»

Диссертация

на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Научный консультант –
доктор педагогических наук, профессор
А.Ф. Аменд

Челябинск 2007

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты проблемы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования	
1.1. Генезис проблемы социально-педагогической поддержки ребенка в учреждениях дополнительного образования.....	22
1.2. Состояние проблемы социально-педагогической поддержки в учреждениях дополнительного образования.....	42
1.3. Самореализация старшеклассников как объект социально-педагогической поддержки в дополнительном образовании	64
Выводы по первой главе.....	87
ГЛАВА 2. Концепция социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования	
2.1. Общие положения концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.....	90
2.2. Методологические основания концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.....	106
2.3. Ядро концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.....	144
2.4. Содержательно-смысловое наполнение концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.....	162
2.5. Педагогические условия эффективности социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.....	186

Выводы по второй главе.....	215
ГЛАВА 3. Реализация концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в образовательных программах учреждений дополнительного образования	
3.1. Реализация концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в рамках образовательной программы по экономике.....	219
3.2. Реализация концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в условиях образовательной программы научного общества учащихся.....	238
3.3. Реализация концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в рамках образовательной программы по историческому краеведению.....	253
Выводы по третьей главе.....	265
ГЛАВА 4. Верификация концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования	
4.1. Организация верификации концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников.....	267
4.2. Результаты верификации концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников.....	287
Выводы по четвертой главе.....	310
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	312
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	317
ПРИЛОЖЕНИЯ	352

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. Проведенные в конце XX – начале XXI века социологические исследования по изучению ценностных ориентаций подростков и молодежи свидетельствуют о том, что наиболее значимыми для них являются ценности собственного успеха и карьеры, реализации в профессиональной деятельности, любви, дружбы, семьи, образования, здоровья [278; 334].

Закон Российской Федерации «Об образовании» [113], Национальная доктрина образования в Российской Федерации [207], Федеральная программа развития образования [312], Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [160], Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года [159] ориентируют на создание условий для самоопределения, самореализации подрастающего поколения. В Законе Российской Федерации «Об образовании» ст. 14 «Общие требования к содержанию образования» говорится о том, что содержание образования должно быть направлено на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации в качестве одной из его основных целей провозглашается «разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализации личности». Ожидаемым результатом реализации доктрины должна стать «индивидуализация образовательного процесса за счет многообразия видов и форм образовательных учреждений и образовательных программ,

учитывающих интересы и способности личности» [207, с. 480–481]. В Конвенции о правах ребенка ООН самоопределение, самореализация, сохранение и развитие индивидуальности ребенка рассматриваются как наиболее существенные его права (ч. 1, ст. 8).

Следовательно, возникает проблема теоретического обоснования содержания, форм, методов педагогической деятельности по самоопределению, самореализации детей и молодежи в сфере дополнительного образования, 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 самореализации, самоопределению 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, его самоопределение и самореализацию.

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. Изначально поддержка рассматривалась с позиции двух аспектов: поддержка развития индивидуальности ребенка (А.С. Белкин, О.С. Газман, Ф.И. Кевля, Н.Н. Михайлова, С.Н. Чистякова и др.), поддержка детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (Р.А. Литвак, Н.Ю. Конасова, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга и др.).

Все исследователи проблем социально-педагогической поддержки подчеркивают значимость этого вида педагогической деятельности для подросткового возраста и возраста ранней юности (старшеклассников), 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 самореализации.

Однако исследования педагогической и социально-педагогической поддержки касались в основном общеобразовательной школы. Возможности системы дополнительного образования детей с точки зрения педагогической деятельности, ориентированной на самореализацию личности, мало изучены, хотя именно здесь, по нашему мнению, созданы для этого оптимальные условия: отсутствие образовательных стандартов и нормативов; добровольность участия ребенка 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 детей. В Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года дополнительное образование рассматривается как «мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, лично» [159, с.4].

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 – 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, С.Л. Паладьевым; 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. Однако проведенные нами исследования профессиональных приоритетов и готовности педагогов дополнительного образования оказать поддержку старшеклассникам в самореализации свидетельствуют о том, что 54,8% педагогов главным в своей работе считают помощь в самоопределении и самореализации, но при этом 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 самореализацию и самоопределение детей как приоритетное направление деятельности, хотя осознают необходимость такой работы. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости теоретико-методологического и методико-технологического обоснования педагогической деятельности по самореализации и самоопределению детей в дополнительном образовании.

Следует отметить, что несмотря на наличие социального заказа, разработку нормативно-правовых документов, ориентирующих систему образования на создание условий для самореализации личности, потребности практики, теоретических исследований по социально-педагогической поддержке самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования детей явно недостаточно. Отсутствуют исследования, в которых представлена целостная концепция социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

Таким образом, **актуальность нашего исследования** обусловлена:

- современными тенденциями образования, ориентирующими на создание условий для жизненного и профессионального самоопределения и самореализации старшеклассников;
- повышением требований к качеству дополнительного образования и необходимостью совершенствования педагогической деятельности, ориентированной на самореализацию старшеклассников;
- неразработанностью концептуальных оснований социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования;
- недостаточной разработанностью методико-технологических основ самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования и вследствие этого неготовностью педагогов дополнительного образования осуществлять социально-педагогическую поддержку.

Подтверждают необходимость разработки концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования следующие **противоречия**:

– между социальным заказом на самореализацию личности в процессе образования и недостаточной разработанностью в педагогике теоретико-методологических основ социально-педагогической поддержки в учреждениях дополнительного образования как вида педагогической деятельности, ориентированной на самореализацию;

– между возросшей потребностью педагогической теории в разработке теоретико-методологических основ самореализации личности в процессе образования (в том числе и дополнительного образования) и отсутствием концепции педагогической деятельности по самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования детей;

– между потребностью в определении содержания, методов социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в

учреждениях дополнительного образования и слабой разработанностью ее методико-технологических оснований.

Названные противоречия определяют направление научного поиска и позволяют сформулировать **проблему исследования**, состоящую в необходимости разрешения противоречия, с одной стороны, между объективными потребностями общества в создании условий для самореализации личности в процессе образования и необходимостью совершенствования процесса самореализации старшеклассников; с другой – недостаточной теоретико-методологической и методико-технологической разработанностью концептуальных основ социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования детей.

Существование объективной проблемы, необходимость ее решения, наличие теоретических предпосылок свидетельствуют об актуальности темы нашего исследования – **Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.**

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать концепцию социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования и осуществить ее верификацию.

Объект исследования – социально-педагогическая поддержка в системе дополнительного образования.

Предмет исследования – процесс социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования детей.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования возможна, если:

во-первых, самореализация старшеклассника в учреждениях дополнительного образования осуществляется в соответствии с концепцией, для которой:

– общенаучной основой выступает системный подход, теоретико-методологической стратегией – деятельностный и компетентностный подходы, практико ориентированной тактикой – интегративно-вариативный подход;

– ядро концепции состоит из совокупности закономерностей и принципов социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования и включает:

- закономерность, отражающую зависимость социально-педагогической поддержки от процесса демократизации общества, системы образования, восприятия ребенка обществом как субъекта собственного развития (принципы демократизации, свободосообразности, гуманности, субъектности);

- закономерность, отражающую зависимость содержания социально-педагогической поддержки от целей субъектов совместной деятельности: старшеклассника, педагога, учреждения дополнительного образования (принципы целенаправленности, сотрудничества, самоактуализации, продуктивности деятельности);

- закономерность, отражающую зависимость самореализации старшеклассников в процессе образования от системы социально-педагогической поддержки, созданной в учреждении дополнительного образования детей (принципы вариативности, выбора, фасилитации, обратной связи, гибкости);

– содержательно-смысловое наполнение концепции раскрыто через систему социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования, представляющую собой интеграцию организационно-управленческого,

диагностико-проектировочного, деятельностного, аналитико-коррекционного компонента;

– педагогическими условиями эффективности социально-педагогической поддержки являются: методическое сопровождение социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников, обеспечивающее совершенствование профессиональной компетентности педагогов в вопросах самореализации; комплекс образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования, создающий ситуацию выбора в процессе самореализации старшеклассника; творческая среда в учреждении дополнительного образования, способствующая развитию личностного потенциала педагога и старшеклассника;

во-вторых, реализовать концепцию социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в образовательных программах разной направленности посредством системы социально-педагогической поддержки на фоне комплекса обозначенных выше педагогических условий.

В соответствии с целью и гипотезой поставлены следующие **задачи**:

1) выявить социально-исторические предпосылки и этапы становления проблемы социально-педагогической поддержки с точки зрения ее возможностей для самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования;

2) развить и конкретизировать терминологическое поле проблемы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования;

3) определить теоретико-методологические подходы к исследованию социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования;

4) разработать и теоретически обосновать концепцию социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования, включающую общие положения, ядро (закономерности и принципы), содержательно-смысловое

наполнение, комплекс педагогических условий эффективности социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования;

5) разработать систему социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников, реализуемую в образовательных программах разной направленности учреждений дополнительного образования, сохраняющую свое единство и целостность при вариативности отдельных компонентов;

6) осуществить верификацию концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования;

7) разработать методические рекомендации для педагогов в целях повышения эффективности социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

Теоретико-методологическая база исследования выстроена с учетом положений, отражающих методологию и методику научных исследований (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Г.И. Рузавин, А.В. Усова, В.А. Штофф и др.)

В исследовании использовались следующие идеи, теории и положения: положения *общей теории систем* (А.П. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, В.Н. Садовский и др.); *системного подхода в педагогике* (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, З.И. Тюмасева, В.А.Сластенин и др.); *деятельностного подхода в педагогике* (В.А. Беликов, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.); *компетентностного подхода в образовании* (А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, М.И. Лукьянова, Г.К. Селевко, А. В. Хуторской и др.); *интегративно-вариативного подхода* к управлению дополнительным образованием (А.В.Золотарева, Е.Б. Евладова, С.Л. Поладьев и др.); *средового подхода* в воспитании (В.Г. Бочарова, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик и др.), *исследования образовательного пространства, среды*

(А.С. Гаязов, А.В. Кирьякова, В.А. Ясвин и др.); *развития личности* (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Э. Эриксон и др.); *самореализации* (Э.В. Галажинский, Р.А. Зобов, Н.А. Кебина, Л.А. Коростылева и др.); *индивидуальности* (Н.А. Бердяев, И.И. Резвицкий, Э. Фромм и др.); *саморазвития* (В.И. Андреев, К.Я. Вазина, А.К. Дусавицкий, Г.А. Цукерман и др.); *самоактуализации* (А. Маслоу, Э. Шостром и др.); *субъектности* (А.Ф. Амиров, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков, и др.); *принципа свободосообразности* (М.Н. Дудина); *управления педагогическими системами* (Т.Г. Калугина, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, Г.Н. Сериков, Т.И. Шамова и др.); *творчества* (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, В.А. Петровский и др.); *педагогической поддержки* (О.С. Газман, Ф.И. Кевля, Н.Н. Михайлова, С.Н. Чистякова, Б.Е. Фишман и др.); *социально-педагогической поддержки* (Н.Ю. Конасова, Р.А. Литвак, Л.Я. Олиференко и др.); *исследования целей, принципов деятельности, функций, содержания дополнительного образования детей* (В.А. Горский, Е.Б. Евладова, Л.Ю.Круглова, М.Б. Коваль, Л.Г. Логинова, Н.А. Морозова и др.); *методического сопровождения в учреждениях дополнительного образования детей* (Н.В. Берсенева, Л.Н. Буйлова, Г.Н. Попова и др.); *мониторинга в системе образования, в том числе дополнительного* (А.В. Золотарева, В.А. Кальней, Д.Ш. Матрос и др.); *педагогического эксперимента* (М.Е. Данилов, Д.А. Новиков, А.В. Усова и др.); *педагогической концепции* (Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и др.).

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использовался комплекс теоретических и эмпирических методов исследования. Теоретические методы: теоретический анализ философской, социологической, психологической, педагогической и специальной литературы, понятийно-терминологический анализ, моделирование, проектирование, обобщение, диагностическое и монографическое описание. Эмпирические методы: изучение и обобщение эффективного опыта и

практики деятельности учреждений дополнительного образования, наблюдение педагогических явлений и процессов в их динамике, констатирующий и формирующий этапы эксперимента, тестирование, анкетирование, опрос, беседа, метод экспертных оценок, ранжирование, методы математической статистики.

Базой исследования стали Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской г. Челябинска, учреждения дополнительного образования детей гг. Челябинска, Копейска, Златоуста. На разных этапах в экспериментальную работу были включены 9 директоров и зам. директоров учреждений дополнительного образования, 14 методистов и 52 педагога дополнительного образования, 978 старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования.

Этапы исследования. Исследование состояло из трех этапов и проводилось в 1999 – 2007 гг.

На *первом этапе* (1999 – 2001 гг.) были сформулированы цель, предмет, объект, гипотеза и задачи исследования, выявлялись социально-исторические предпосылки становления проблемы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования, анализировалось состояние проблемы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в научной литературе и на практике, осуществлялся поиск теоретико-методологических подходов, проверялись отдельные процедуры социально-педагогической поддержки.

На *втором этапе* (2002 – 2004 гг.) разрабатывалась концепция социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования детей, включавшая определение общих положений, понятийного аппарата, разработку теоретико-методологических оснований, закономерностей и принципов, системы социально-педагогической поддержки как механизма реализации концепции,

педагогических условий эффективности социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников.

На *третьем этапе* (2005 – 2007 гг.) осуществлялась верификация концепции, реализовывались образовательные программы в разных направлениях дополнительного образования детей, программа методического сопровождения социально-педагогической поддержки, проводилась итоговая обработка полученных результатов, уточнялись выводы, внедрялись основные положения исследования в практику работы учреждений дополнительного образования детей, оформлялись диссертационные материалы, формулировались выводы, определялись направления дальнейшего исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

1) выявлены социально-исторические предпосылки и на этом основании этапы становления социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования;

2) обосновано понятие «социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования», которое мы рассматриваем как педагогическую деятельность, сущностью которой является помощь педагога в развитии субъектности, личностного потенциала старшеклассника в процессе взаимодействия со средой учреждения дополнительного образования, результатом – продукт самостоятельной деятельности старшеклассника;

3) разработана концепция социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования, составными частями которой являются: общие положения; теоретико-методологические основания; ядро, содержащее закономерности и принципы; содержательно-смысловое наполнение концепции, раскрывающее механизмы, процедуры, средства практического использования ее теоретических положений; педагогические условия эффективности социально-педагогической поддержки, включающие методическое

сопровождение социально-педагогической поддержки самореализации старшекласников, комплекс образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования, создание творческой среды в учреждении дополнительного образования детей;

4) построена система социально-педагогической поддержки самореализации старшекласников в учреждениях дополнительного образования, представляющая собой интеграцию организационно-управленческого, диагностико-проектировочного, деятельностного, аналитико-коррекционного компонентов;

5) разработаны и обоснованы критерии и показатели самореализации старшекласников в учреждениях дополнительного образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

1) исследована проблема социально-педагогической поддержки самореализации старшекласников в учреждениях дополнительного образования, создающая теоретическую основу для ее практического использования;

2) разработана концепция социально-педагогической поддержки, развивающая научное представление о педагогической деятельности по самореализации старшекласников в учреждениях дополнительного образования;

3) расширено терминологическое поле проблемы за счет определения понятий «социально-педагогическая поддержка ребенка в дополнительном образовании», «социально-педагогическая поддержка самореализации старшекласников в учреждении дополнительного образования», а также уточнения понятий «профессиональная компетентность педагога дополнительного образования», «социально-личностная компетенция», «социально-личностная компетентность», «методическое сопровождение в учреждениях дополнительного образования», «творческая среда», «концептуальная самореализация», что способствует дальнейшему развитию понятийно-терминологического аппарата теории дополнительного образования и социально-педагогической поддержки;

4) обоснована необходимость комплексного использования системного, деятельностного, компетентностного, интегративно-вариативного подхода для исследования социально-педагогической поддержки, открывающая возможность дальнейшего развития теории социально-педагогической поддержки с единых методологических позиций;

5) выявлены закономерности социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования, и соответствующие им принципы, что способствует упорядочиванию теоретико-методологических оснований исследуемой проблемы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его выводы и рекомендации служат совершенствованию образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования, в частности обеспечивают эффективность социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников. Практическая значимость определяется:

1) разработкой и реализацией системы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников посредством образовательных программ разной направленности (экономического образования, научного общества учащихся, исторического краеведения) в деятельности учреждений дополнительного образования;

2) разработкой учебно-методических комплексов социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования средствами экономического образования;

3) разработкой методического сопровождения повышения профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в вопросах социально-педагогической поддержки;

4) определением критериев и показателей экспертного оценивания исследовательских, творческих работ старшеклассников;

5) разработкой спецкурса по социально-педагогической поддержке самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования для студентов педагогических вузов.

На защиту выносятся следующие положения:

1) социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования – это педагогическая деятельность, сущностью которой является помощь педагога в развитии субъектности, личностного потенциала старшеклассника в процессе взаимодействия со средой учреждения дополнительного образования, результатом – продукт самостоятельной деятельности старшеклассника;

2) концепция социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования раскрывает сущность, содержание социально-педагогической поддержки и представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических знаний, базирующихся на идеях системного, деятельностного, компетентностного, интегративно-вариативного подходов, обеспечивающих самореализацию старшеклассников в условиях учреждения дополнительного образования, и состоит:

– из *общих положений*, поясняющих назначение концепции, ее правовое, методическое обеспечение, определение границ применения, место в педагогической теории;

– из *теоретико-методологического основания*, представленного единством методологических подходов исследования социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования, где системный подход выступает как общенаучная основа, деятельностный и компетентностный подходы – как теоретико-методологическая стратегия, интегративно-вариативный подход – как практико ориентированная тактика;

– из *ядра* – единства закономерностей и соответствующих им принципов:

- социально-педагогическая поддержка зависит от процесса демократизации общества, системы образования, восприятия ребенка обществом как субъекта собственного развития (принципы демократизации, свободосообразности, гуманности, субъектности);

- содержание социально-педагогической поддержки обусловлено целями субъектов совместной деятельности – старшеклассника, педагога, учреждения дополнительного образования (принципы целенаправленности, сотрудничества, самоактуализации, продуктивности деятельности);

- самореализация старшеклассников в процессе образования зависит от системы социально-педагогической поддержки, созданной в учреждении дополнительного образования детей (принципы вариативности, выбора, фасилитации, обратной связи, гибкости);

- из *содержательно-смыслового наполнения* – системы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования, представляющей собой интеграцию организационно-управленческого, диагностико-проектировочного, деятельностного, аналитико-коррекционного компонента;

- из *педагогических условий эффективности социально-педагогической поддержки*: методического сопровождения социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников; комплекса образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования; творческой среды в учреждении дополнительного образования;

3) система социально-педагогической поддержки при вариативности отдельных компонентов реализуется в образовательных программах разной направленности учреждений дополнительного образования детей, сохраняя свое единство и целостность.

Обоснованность и достоверность исследования обеспечена: опорой на методологические принципы, современные научные концепции, категориальный аппарат педагогической науки; разнообразием и взаимосвязанностью теоретических, эмпирических, статистических методов

исследования; использованием комплекса теоретических методов, адекватностью их целям, задачам, логике исследования; соблюдением норм и требований к педагогическим исследованиям; результатами внедрения в образовательный процесс учреждения дополнительного образования системы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников; масштабами организации исследовательской работы в учреждениях дополнительного образования; верификацией концепции и обработкой полученных в ее процессе данных методами математической статистики.

Апробация и внедрение результатов осуществлялась посредством:

1) выступлений на конференциях, семинарах-совещаниях по проблемам общего, дополнительного образования: всероссийских научно-практических конференциях «Проблемы и перспективы развития системы дополнительного образования детей: социально-педагогический аспект» (Челябинск, 2004), «Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты адаптации и социализации человека» (Волгоград, 2005), «Личностно развивающее профессиональное образование (Екатеринбург, 2005) и т.д.; межрегиональных научно-практических конференциях «Психолого-педагогические исследования в системе образования» (Челябинск, 2001), «В.А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири» (Оренбург, 2003), «Социальное воспитание и образование как фактор формирования личности» (Челябинск, 2004), «Социально-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья» (Челябинск, 2006) и т.д.;

2) реализации концепции социально-педагогической поддержки и проведения курсов повышения профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в процессе педагогической и методической деятельности во Дворце пионеров и школьников им. Н.К. Крупской г. Челябинска и учреждениях дополнительного образования Челябинской области;

3) обсуждения результатов исследований на методических семинарах кафедры социальной работы, педагогики и психологии Челябинского

государственного педагогического университета, научно-методических советах Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской, совещаниях Министерства образования и науки Челябинской области по проблемам дополнительного образования;

4) развернутых публикаций в печати статей по проблеме исследования (в частности, в журнале «Дополнительное образование»), монографий «Теория и практика социально-педагогической поддержки адаптации подростков в условиях дополнительного образования детей», «Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования», «Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования», учебных и учебно-методических пособий «Педагогика дополнительного образования», «Методическое сопровождение социально-педагогической поддержки развития личности ребенка в условиях учреждения дополнительного образования детей», «Социально-педагогическая адаптация старших подростков средствами экономического воспитания в условиях учреждения дополнительного образования детей».

Структура исследования. Диссертация состоит из введения, четырех глав, списка использованной литературы, заключения и приложения. Основная часть исследования изложена на 316 страницах текста, библиографический список включает 370 источников, в работе содержатся 43 таблицы, 8 рисунков.

ГЛАВА 1
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. 1. Генезис проблемы
социально-педагогической поддержки ребенка
в учреждениях дополнительного образования

В условиях демократизации общества, трансформации российского образования в контексте Болонского соглашения обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации приобретает особое значение. Поэтому не случайно в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года подчеркивается необходимость создания условий для саморазвития, самоопределения, самореализации личности с учетом лучших традиций российского образования.

Содержание и структура нашей исследовательской работы требует анализа исторического опыта в области педагогической деятельности, ориентированной на саморазвитие, самореализацию ребенка в процессе образования. Ретроспективный анализ исторических документов, педагогических исследований позволил выявить предпосылки становления и этапы развития социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании. К основным группам предпосылок относятся характеристики социально-экономического развития общества, социальный заказ на самореализацию личности, уровень теоретических исследований по проблеме, ее состояние в образовательной практике, особенности становления системы дополнительного образования. В основе выделения этапов лежит развитие идеи педагогической

деятельности по самореализации ребенка в дополнительном (внешкольном) образовании в зависимости от социального заказа.

Наше исследование направлено на дополнительное (внешкольное) образование, поскольку оно изначально предназначено для самообразования, саморазвития, самореализации личности. Дополнительное образование делится на дополнительное образование для взрослых и детей. Мы в своем исследовании рассматриваем дополнительное образование детей. Однако исторически первым возникло дополнительное образование для взрослых, что инициировало создание дополнительного образования детей.

Появление внешкольного (дополнительного) образования детей относится к концу XIX – началу XX века. Его возникновение обусловлено рядом социально-экономических факторов.

Во-первых, утверждение капитализма и рыночных отношений, сопровождавшееся бурным развитием науки и техники, предъявило новые требования к выпускникам образовательных учреждений, такие, как самостоятельность мышления, умение использовать теоретические знания на практике, активность, способность быстро переключаться с одной операции на другую в условиях конвейерного производства и многое другое. Школа той эпохи оказалась не готова к удовлетворению потребностей производства в высококвалифицированных рабочих и специалистах.

Во-вторых, этот период связан с развитием демократии в обществе, проявляющимся в создании политических партий, общественных (в том числе детских) объединений, росте национально-освободительного движения, парламентаризма, формировании общественного мнения как фактора, влияющего на принятие политических, социальных решений. Идеи демократии сказались на формировании ценностей свободы развития, творчества, самовыражения, в том числе и в образовательной среде. Значимость внешкольного образования осознается политическими партиями России. В программах конституционно-демократической, умеренно прогрессивной и других партий, опубликованных после издания Манифеста

17 октября 1905 года, присутствовали пункты о необходимости развития внешкольного образования [11].

В-третьих, рубеж веков связан с развитием наук об обществе – социологии, социальной психологии и педагогики, ориентированных на исследование проблем личности, индивидуальности, саморазвития, самореализации, закономерностей общественного и личностного развития.

Эти факторы привели к возникновению новых направлений педагогики, ориентированных на реформирование школы: социальная педагогика (Э. Дюркгейм, П. Наторп), движение «новые школы» (А. Феррьер, К. Уошборн), прагматическая педагогика (Д. Дьюи), трудовая школа (Г. Кершенштейнер), свободное воспитание (М. Монтессори), система индивидуализированного обучения «Дальтон-план» (Х. Паркхерст) и др. [103; 135; 136; 204]. Некоторые из этих направлений оказали серьезное влияние на возникновение внешкольного образования России.

Прежде всего, это касается Д. Дьюи, который считал, что главная цель образования – содействие самореализации ребенка посредством установления соответствия школьного образования его интересам и потребностям, индивидуализации обучения, связи школы с жизнью, трудового обучения [103; 186]. Им была разработана модель обучения, характеризующаяся следующими чертами: реальность учебного материала, за которым ребенок может наблюдать, изучать, преобразовывать; целостность, предполагающая объединение в познавательной деятельности умственных, физических, эмоциональных, волевых усилий ребенка; обучение «деланием», т.е. включение в процесс образования проектов, способствующая самостоятельной работе, созданию реального продукта; проблемность в обучении, позволяющая максимально мобилизовывать свой потенциал, развивать критическое мышление; ориентация на игровую деятельность, в процессе которой ребенок естественно осваивает учебный материал.

Мы потому подробно остановились на идеях Д. Дьюи, что они оказали огромное влияние на развитие педагогических взглядов С.Т. Шацкого, которого по праву считают одним из создателей внешкольного образования детей в России, и легли в основу разработки теории и практики внешкольного образования.

В-четвертых, к началу XX века в стране был накоплен практический опыт внешкольного образования, которое стало складываться в России со второй половины XIX века как дополнительное образование для взрослых. Термин «внешкольное образование» обозначал просветительскую деятельность общественных организаций и частных лиц, направленную на удовлетворение образовательных запросов населения. К учреждениям внешкольного образования относились воскресные, вечерние школы, общеобразовательные и профессиональные курсы для взрослых, народные университеты, народные чтения, театры, читальни, создававшиеся на общественные и частные средства и не входившие в государственную систему народного образования. Поддерживали развитие внешкольного образования видные российские ученые и общественные деятели В.П. Вахтеров, Н.А. Корф, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский и др.

Таким образом, к началу XX века сложились социально-экономические, политические, культурные, организационные предпосылки для создания внешкольного образования детей в России.

Первый этап (начало XX в. – 1917 г.) становления проблемы педагогической деятельности, ориентированной на саморазвитие, самореализацию ребенка во внешкольном (дополнительном) образовании, связан с именами А.У. Зеленко, С.Т. Шацкого, А.А. Фортунатова, создавших первые детские клубы и объединения [97; 349; 350].

Социально-экономическая ситуация в России, характеризующаяся бурным развитием капитализма, возникновением политических партий и движений, тенденции демократизации общества, образования, первая русская революция инициировали активные педагогические эксперименты и

изыскания в этот исторический период. Осенью 1905 года С.Т. Щацким был открыт первый детский клуб для детей рабочих «Дневной приют для приходящих детей» с начальной школой, библиотекой, ботанической оранжереей, астрономической обсерваторией, столярной мастерской, ставший прообразом детского внешкольного учреждения. Позднее – детское общество «Сетлемент» (1907), общество детей и взрослых «Детский труд и отдых» (1909), колония «Бодрая жизнь» (1911).

В основе внешкольного образования С.Т. Щацкого лежали принципы соединения умственного и физического труда, свободы, игры, самостоятельности, самоуправления, самореализации личности [25]. Он считал, что смысл жизни состоит в развитии личностного потенциала, условием этого развития являются воспитание и образование, которые перерастают в самообразование и самовоспитание лишь при реализации принципа саморазвития, результатом саморазвития становится самореализация. Педагогическая деятельность должна быть ориентирована на помощь ребенку в саморазвитии, самоопределении, самореализации [350].

Первые внешкольные учреждения помогали организовать досуг детей, компенсировали отсутствие или недостаток школьного образования, способствовали развитию познавательных потребностей, творческих способностей, самореализации детей в труде и учебе. Несомненная заслуга основателей таких учреждений в том, что они разработали и апробировали на практике формы и методы внешкольного образования, основу которого составлял свободный выбор ребенком содержания и форм образования.

Следующим шагом стала разработка теоретических и методических основ внешкольного образования. Методика внешкольного образования разрабатывалась в трудах В.П. Вахтерева «Внешкольное образование народа» (1896), Е.Н. Медынского «Внешкольное образование. Его значение, организация и техника» (1918), «Методы внешкольной просветительской работы» (1918), «Энциклопедия внешкольного образования» (1923 – 1925). Последний считал внешкольное образование

средством всестороннего развития личности и человеческого коллектива в умственном, нравственном, эстетическом, физическом отношении. Он рассматривал теорию внешкольного образования как часть науки о воспитании человека. Само же внешкольное образование определялось им как самый значительный и продолжительный этап образования человека, не ограниченный временными и возрастными рамками, в основе которого – саморазвитие личности [190].

С.И. Гессен связывал внешкольное образование с самоопределением личности и рассматривал его как «странствие человеческой личности в ее бесконечном пути к собственному самоопределению» [72].

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

На этом этапе поддержка не выделялась как вид педагогической деятельности, однако самореализация ребенка стала рассматриваться как одна из целей внешкольного образования, а содержание деятельности педагога определялось через призму создания условий для самореализации личности.

Таким образом, к окончанию первого этапа сложились следующие предпосылки становления проблемы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования: 1) были созданы первые внешкольные учреждения, началась разработка и апробация форм и методов внешкольного образования; 2) самообразование, саморазвитие, самореализация личности стали

рассматриваться как основная цель внешкольного образования; 3) содержание педагогической деятельности во внешкольном образовании определялось как создание условий для реализации ребенком своего потенциала; 4) образовательная практика инициировала развитие теории внешкольного образования, в том числе педагогической деятельности, способствующей развитию личностного потенциала ребенка.

Второй этап (20 – 80-е гг. XX в.) генезиса проблемы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования связан с развитием практики внешкольного образования.

После революции, в 20 – 30-е годы, когда перед страной была поставлена цель построения социализма, необходимо было мобилизовать молодежь, детей на претворение в жизнь идей светлого будущего. Потребности развития науки, индустриализация страны, создание системы обороны инициировали создание сети профильных внешкольных учреждений, военно-технических обществ, причем преимущество было на стороне учреждений технического профиля.

В 1919 году I Всероссийский съезд по внешкольному образованию признал важнейшими задачами подъем культурного уровня детей, просветительскую и идейно-политическую пропаганду. Серьезное внимание внешкольным учреждениям уделяли Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, в качестве специфических особенностей деятельности которых они отмечали массовость, общедоступный и добровольный характер участия детей в их работе, возможность каждого ребенка развить свои интересы, реализоваться в социально значимой деятельности, наличие условий для профессионального самоопределения воспитанников, дифференциацию педагогического процесса. В 20-е годы для исследования проблем внешкольного образования был создан Институт методов внешкольной работы и специализированные центры. Эти факты свидетельствуют о том, что внешкольное образование начинает рассматриваться как важная

составляющая общей системы образования и из разряда объединений, действующих на общественных началах, переходит в систему государственного образования.

А.В. Луначарский писал: «...нет сомнения, что внешкольное техническое образование превратило бы всех желающих получить технические навыки в технических артелях, которые, работая на заводах, повышали бы трудоспособность рабочих...» [184]. Эта мысль продолжается председателем Совнаркома Н.П. Лежавой, который отмечал возможность использования внешкольного образования для подготовки наиболее одаренных детей для будущих потребностей промышленности. В декабре 1926 года в статье в газете «Правда» он писал: «...чтобы не увлекаться работой со всеми желающими, надо отобрать только талантливых, чтобы не раствориться в массе» [Цит. по: 134]. Как мы видим, государством внешкольное образование воспринималось утилитарно, с позиции интересов строительства социализма, однако личностный смысл, вкладываемый в него до революции, не был утрачен.

В 20-е годы повсеместно создаются профильные внешкольные учреждения: технические и сельскохозяйственные станции (Москва, 1926), станции юных натуралистов, туристов, детские железные дороги (Тбилиси, 1934), детские парки, водные станции (Архангельск, 1935), спортивные школы. Практикой их работы стали соревнования авиамоделлистов, радистов, агитпробеги, выставки работ юных конструкторов и радиолюбителей, всесоюзные слеты, соревнования по разным направлениям науки и техники. В стране действовали около 1500 кружков общества любителей радио, объединявших свыше 200 тысяч человек. Было создано Всесоюзное химическое общество, организовавшее в 1939 году первую Всесоюзную химическую олимпиаду. В 1940 году прошла первая Всесоюзная конференция юных техников [134].

Параллельно создавались и развивались многопрофильные внешкольные учреждения, такие, как дома и дворцы пионеров,

объединившие учебно-кружковую, методическую и массовую работу. Первые из них открылись в 1923–1924 годах в Баумановском и Фрунзенском районах г. Москвы. Их создание было связано с организацией пионерских отрядов. В течение 10–15 лет дома и дворцы пионеров появились почти во всех городах страны. Они выполняли функцию методических центров пионерской и комсомольской работы, объединяли образовательные учреждения, учреждения культуры, иные организации, решая общие педагогические проблемы, в том числе и проблемы воспитания подрастающего поколения.

В 30-е годы внешкольное образование было заменено внешкольным воспитанием, научные исследования внешкольного образования практически прекращены, что привело к серьезному отрыву теории от практики. Кружковая работа, удовлетворяющая потребности в познании, общении, практической деятельности, развивающая способности ребенка, создание условий для разновозрастного общения школьников, преемственность в воспитательной работе – несомненные плюсы системы внешкольного воспитания. Однако индивидуальная работа с ребенком, учет интересов конкретной личности отодвигались на второй план (хотя и сохранялись), главным было воспитание коллективиста. Целью внешкольного воспитания стало коммунистическое воспитание подрастающего поколения.

В конце 50 – начале 60-х гг. «хрущевская оттепель», с одной стороны, инициировала процессы демократизации общества, развития науки, культуры; с другой стороны, сохранялся курс на построение коммунизма, партия оставалась руководящей и направляющей силой общества, что не могло не влиять на ситуацию во внешкольном воспитании. Оно представляло собой систему коммунистического воспитания детей и молодежи. Внешкольная работа осуществлялась внешкольными учреждениями совместно со школами. В каждом районе создается комплекс внешкольных учреждений, являющийся методическим центром пионерской и комсомольской организации. В них действуют городские, районные

пионерские и комсомольские штабы. После значительного перерыва в исследовании теории внешкольного воспитания появляются фундаментальные работы в этом направлении, связанные с именем Л.К. Балясной, которая занималась проблемами патриотического, гражданского воспитания детей в учреждениях внешкольного воспитания [63]. Ее исследования базируются на практике патриотического и гражданского воспитания подрастающего поколения посредством участия ребят в изучении истории и природы родного края, создания школьных музеев, мемориальных залов, посвященные знаменитым землякам. Всего в России к концу 70-х годов действовало более 400 музеев, созданных юными краеведами.

Параллельно в конце 50 – начале 60-х гг. в стране активно развивается иная тенденция, связанная с учебно-исследовательской деятельностью старшеклассников. В Ленинграде, Москве, Челябинске, Новосибирске и других городах СССР возникают научные общества учащихся (НОУ), клубы юных геологов, экологов, краеведов, этнографов. Первым в стране городское научное общество учащихся было создано в 1963 году г. Челябинске педагогом и ученым А.З. Иоголевичем. К концу 60 – началу 70-х годов в стране действовали сотни научных обществ учащихся и малых академий наук. В 1975 году в Москве состоялся I Всероссийский слет актива НОУ. Программа слета включала работу 18 предметных секций в области естествознания (физика, химия, биология, экология, сельскохозяйственное опытничество, техническое творчество), математики (кибернетика, информатика, электронно-вычислительные машины), словесности (русский и иностранный языки, литературоведение), искусства (искусство-ведение, история искусств, дизайн, театроведение), культурной антропологии (история естествознания и техники, краеведение, этнография, археология), духовной антропологии (психология творчества, психология школьника, медицина и охрана здоровья).

Практика деятельности научно-исследовательских обществ учащихся, объединяющих старшеклассников, инициировала научные исследования в этом направлении, что, прежде всего, связано с диссертационными исследованиями А.З. Иголевича, В.А. Горского. Последний изучал образовательные возможности внешкольного краеведения, раскрывая его потенциал с позиции развития личности ребенка. Сферой интересов А.З. Иголевича стало воспитание познавательной активности старшеклассников во внешкольной работе, позднее – организация педагогической деятельности с одаренными детьми. Несмотря на то, что А.З. Иголевич говорит о воспитании, в его работе прослеживается четкая направленность на самообразование саморазвитие, самореализацию старшеклассников во внешкольной работе [3; 131].

Научное творчество детей вышло за рамки внешкольного воспитания, инициировало интерес к проблемам саморазвития, самоактуализации и самореализации ребенка, вернуло систему к принципам внешкольного образования, разработанным С.Т. Щацким.

Педагогическая деятельность в учреждениях внешкольного воспитания была направлена на коммунистическое воспитание подрастающего поколения. Проблема педагогической деятельности, ориентированной на самореализацию личности, не ставилась. Однако несмотря на приоритет целей коллективизма учреждения внешкольного воспитания (в силу своей специфики), педагоги частично продолжали ориентироваться на индивидуальные интересы ребенка, его саморазвитие и самореализацию, накапливая практический опыт работы в этом направлении. К концу второго этапа сложились следующие предпосылки: 1) в учреждениях внешкольного воспитания сформирована многопрофильность направлений деятельности, создающая условия для удовлетворения разнообразных познавательных и творческих потребностей детей (в том числе старшеклассников), выходящая за рамки воспитательной работы; 2) накоплен практический опыт педагогической деятельности по самореализации ребенка в условиях внешкольных

учреждений; 3) разработаны разнообразные формы и методы деятельности во внешкольных учреждениях; 4) возобновлены научные исследования в области самообразования, саморазвития, самореализации старшеклассников во внешкольных учреждениях.

Третий этап (с 90-х гг. XX в. – до настоящего времени) характеризуется возникновением идеи педагогической и социально-педагогической поддержки как особой педагогической деятельности, в том числе и в дополнительном образовании, активными научными исследованиями в области самореализации, педагогики дополнительного образования.

В 80 – 90-е годы наше общество оказалось в ситуации острого социально-экономического кризиса, затронувшего все сферы общественного сознания, в том числе и образование. Новая социально-экономическая реальность предъявила новые требования к образованию, связанные с необходимостью разработки идеологии личностного выбора, основанного на моральной ответственности человека за результаты личностного и профессионального роста.

Длительный экономический кризис, неопределенность социально-политической ситуации повлекли за собой создание рынка труда, резкое снижение социальной защищенности молодого поколения, появление понятия «конкурентоспособный работник», следствием чего стали новые требования к профессиональной подготовке. Для того чтобы быть успешным, человек должен иметь разностороннее образование, много знать и уметь. Отсюда резко возрос спрос родителей и детей на культурно-образовательные и информационные услуги, что инициировало переход от системы внешкольного воспитания к системе дополнительного образования, поэтому наряду с традиционными дополнительное образование в этот период обогатилось новыми направлениями деятельности, видами детских коллективов (школы раннего развития, экономические школы для старшеклассников, театры моды и т.п.).

Понятие «дополнительное образование» было введено Законом Российской Федерации «Об образовании» в 1992 году, где дополнительное образование разделяется на дополнительное образование взрослых и детей, основной задачей которого является оказание дополнительных или превышающих базовый уровень услуг, выходящих за пределы обязательного базового уровня. В Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992, 1996) сказано, что учреждения дополнительного образования осуществляют образовательный процесс, реализуют одну или несколько дополнительных образовательных программ, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие личности. Дополнительные образовательные программы и услуги компенсируют, корректируют и расширяют рамки базового компонента образования. При этом содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации [113].

В соответствии с Федеральной программой развития образования и Национальной доктриной образования в Российской Федерации дополнительное образование призвано обеспечивать разностороннее развитие детей и молодежи, их творческих способностей; предоставлять возможности для самореализации; способствовать развитию национальной культуры, воспитанию патриотизма, гражданской позиции, бережного отношения к историческому и культурному наследию; формировать культуру мира, межличностных и межэтнических отношений; приобщать к здоровому образу жизни, спорту. Тактически было выделено два этапа развития системы дополнительного образования детей.

Первый этап (1993 – 1996) – аналитико-проектировочный – включал разработку пакета документов нормативно-правовой базы, теоретико-методических основ дополнительного образования, требований к методическим материалам и программам нового поколения, определение подходов к лицензированию учреждений дополнительного образования, определение новых видов учреждений дополнительного образования,

издание нормативно-правовых актов, регулирующих деятельность в системе дополнительного образования, создание центра развития системы дополнительного образования.

Второй этап (1997 – 2000) – *технологический*, основной задачей которого являлось освоение и коррекция нормативно-правовой и программно-методической базы дополнительного образования, включал отработку требований к условиям функционирования системы дополнительного образования детей; обновление программно-методического материала, создание программ нового поколения; отработку методики изучения спроса и предложения в системе дополнительного образования; разработку программы развития образовательных учреждений; разработку и освоение методики анализа эффективности деятельности учреждений дополнительного образования; обобщение опыта педагогической и экономической деятельности учреждений дополнительного образования; уточнение типового положения об учреждениях дополнительного образования.

Федеральный Закон «Об образовании» предоставил каждому региону право разрабатывать свои программы развития образования и устанавливать национально-региональные компоненты образовательных стандартов. Установка получила свое развитие в Типовом положении об учреждении дополнительного образования детей, где четко сформулировано, что главное предназначение учреждений дополнительного образования – реализация дополнительных образовательных программ в целях творческого развития личности.

В настоящее время стратегия развития дополнительного образования детей определена в Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года, где под дополнительным понимается мотивированное образование, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно.

В его основе лежат принципы гуманизации, демократизации, индивидуализации, сотрудничества [159].

В Концепции определены отличительные черты дополнительного образования: создание условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области, профиля программы, педагога; личностно деятельностный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению; личностно ориентированный подход к ребенку, создание ситуации успеха для каждого; создание условий для самореализации, самопознания, самоопределения личности; многообразие видов деятельности, удовлетворяющее интересы и потребности ребенка; признание за ним права на пробу и ошибку в выборе, пересмотр возможностей в самоопределении. Одним из условий повышения качества дополнительного образования в этой Концепции рассматривается разработка научных основ организации образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования.

Изменившийся социальный заказ, потребности детей и родителей, возникновение новых направлений деятельности, потребности практики инициировали рост научного интереса к теории дополнительного образования, проблемы которого разрабатывались А.Г. Асмоловым, А.К. Брудновым, В.А. Горским, А.В. Золотаревой, Е.Б. Евладовой, М.Б. Коваль, Н.Г. Крыловой, Л.Г. Логиновой, Н.А. Морозовой, Г.Н. Поповой, А.Б. Фоминой, М.Ю. Чековым, А.И. Щетинской и др.

Проблемы цели дополнительного образования рассматривались в трудах А.Г. Асмолова, который считает, что целью дополнительного образования является формирование мотивации к познанию и творчеству [13]. В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Ю. Ляшко, В.В. Усанов считают, что *цель дополнительного образования детей заключается в социально-педагогической поддержке ребенка в процессе его социального*

самоопределения, творческого и личностного развития, самореализации (курсив наш) [81, с. 5].

Анализ системы дополнительного образования как многофакторного явления содержится в исследовании Н.А. Морозовой. Она рассматривает уровни дополнительного образования, начиная от дошкольного и заканчивая профессиональным, в историческом аспекте, а также нормативно-правовое, методическое, кадровое обеспечение, систему подготовки кадров для дополнительного образования [201].

Принципы дополнительного образования представлены в работах В.И. Андреева, В.А. Горского, А.Я. Журкиной, Г.Н. Поповой, Е.Б. Евладовой, Н.Ф. Родионовой [79; 80; 106; 220; 234; 298].

Управление дополнительным образованием в центре внимания А.В. Золотаревой, А.Б. Фоминой, А.И. Щетинской. А.В. Золотарева занимается разработкой интегративно-вариативного подхода к управлению, а также организацией мониторинга в условиях учреждения дополнительного образования детей. Интересы А.И. Щетинской – в сфере управления качеством дополнительного образования в учреждениях инновационного типа, А.Б. Фоминой – в сфере развития кадрового потенциала учреждений дополнительного образования [124; 320; 353].

Проблемы методического сопровождения рассматриваются в трудах Г.Н. Поповой, Л.Н. Буйловой, С.В. Кочневой, где представлены модели методической службы, ее функции, виды профессиональных объединений педагогов дополнительного образования, вопросы организации методического сопровождения [53; 233].

Параллельно с развитием теории дополнительного образования в 90-е годы XX века начинает складываться теория педагогической поддержки (А.С. Белкин, О.С. Газман, Ф.И. Кевля, Н.Н. Михайлова, Б.И. Фишман и др.) [21; 67; 144; 197; 222; 319], трактуемая как педагогическая деятельность, ориентированная на развитие индивидуальности, саморазвитие ребенка.

Содержание и организация педагогической поддержки в системе дополнительного образования представлены в книге Е.Б. Евладовой, Л.Г. Логиновой, Н.Н. Михайловой «Дополнительное образование детей». Педагогическая поддержка рассматривается ими как педагогическая деятельность, ориентированная на развитие (саморазвитие) ребенка. Однако следует отметить, что педагогическая поддержка в их трактовке идентична педагогической поддержке в общеобразовательной школе и практически не учитывает специфики дополнительного образования [104].

В этот же период активизируются исследования проблемы самореализации личности в философии и психологии (П.П. Бабочкин, Э.В. Галажинский, Р.А. Зобов, Н.А. Кебина, Л.А. Коростылева, Г.К. Чернявская и др.) [16; 68; 123; 143; 164; 337].

На третьем этапе проблема социально-педагогической поддержки самореализации личности стала рассматриваться как одна из приоритетных для системы дополнительного образования. К этому времени сложились следующие предпосылки: 1) сформулирован социальный заказ на создание условий для самореализации личности в процессе образования; 2) определено понятие «педагогическая поддержка» как педагогическая деятельность, направленная на помощь в процессе развития индивидуальности, личности; 3) активизировались исследования проблем самореализации личности; 4) началась разработка содержания педагогической поддержки; 5) появилось понятие «социально-педагогическая поддержка», рассматриваемое как объединение усилий педагога и общества в решении проблем ребенка; 6) система внешкольного воспитания преобразована в систему дополнительного образования, что инициировало возникновение новых направлений деятельности для старшекласников.

Таким образом, социально-экономические изменения в России, социальный заказ на самореализацию личности, развитие теории поддержки, дополнительного образования, самореализации, потребности практики,

особенности становления системы дополнительного образования привели к тому, что на третьем этапе сложились необходимые предпосылки для разработки целостной концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

Подводя итоги рассмотрения генезиса проблемы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании, остановимся на наиболее существенных моментах.

1. Ретроспективный анализ исторических документов, педагогических исследований позволил выявить предпосылки становления и этапы развития социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании. К основным группам предпосылок относятся характеристики социально-экономического развития общества, социальный заказ на самореализацию личности, уровень теоретических исследований по проблеме, состояние проблемы в образовательной практике, особенности становления системы дополнительного образования. В основе выделения этапов лежит развитие идеи педагогической деятельности по самореализации ребенка в дополнительном (внешкольном) образовании в зависимости от социального заказа.

2. Первый этап (начало XX в. – 1917 г.) характеризуется тенденциями демократизации общества, развитием социальной педагогики, социальной психологии, инициирующим возникновение научного интереса к проблемам самореализации личности, педагогическими экспериментами, связанными с поиском путей активизации саморазвития, самореализации ребенка в процессе образования, что привело к созданию системы внешкольного (дополнительного) образования. Поддержка не выделялась на этом этапе как вид педагогической деятельности, однако самореализация ребенка стала рассматриваться как одна из целей внешкольного образования. К окончанию первого этапа сложились следующие предпосылки становления проблемы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в

учреждениях дополнительного образования: были созданы первые внешкольные учреждения, началась разработка и апробация форм и методов внешкольного образования; самообразование, саморазвитие, самореализация личности стали рассматриваться как основная цель внешкольного образования; содержание педагогической деятельности во внешкольном образовании определялось как создание условий для реализации ребенком своего потенциала; образовательная практика инициировала развитие теории внешкольного образования, в том числе педагогической деятельности, способствующей развитию личностного потенциала ребенка.

3. На втором этапе (20 – 80-е гг. XX в.) была создана государственная система внешкольного воспитания, утвердились различные виды внешкольных учреждений, сформировались разнообразные направления внешкольной работы, способствующие самореализации ребенка. Педагогическая деятельность в учреждениях внешкольного воспитания была направлена на коммунистическое воспитание подрастающего поколения. Проблема педагогической деятельности, ориентированной на самореализацию личности, не ставилась. Однако несмотря на приоритет целей коллективизма, учреждения внешкольного воспитания и педагоги частично продолжали ориентироваться на индивидуальные интересы ребенка, его саморазвитие и самореализацию, накапливая практический опыт работы в этом направлении. К концу второго этапа сложились следующие предпосылки: в учреждениях внешкольного воспитания сформировалась многопрофильность направлений деятельности, создающая условия для удовлетворения разнообразных познавательных и творческих потребностей детей (в том числе старшеклассников), выходящая за рамки воспитательной работы; накоплен практический опыт педагогической деятельности по самореализации ребенка в условиях внешкольных учреждений; разработаны разнообразные формы и методы работы во внешкольных учреждениях; возобновились научные исследования в области самообразования,

саморазвития, самореализации старшеклассников во внешкольных учреждениях.

4. На третьем этапе (с 90-х гг. XX в. – до настоящего времени) в связи с социально-экономическими преобразованиями в российском обществе, демократизацией, изменением ценностных ориентаций детей и молодежи проблема педагогической деятельности по самореализации личности стала рассматриваться как одна из приоритетных для системы дополнительного образования. Сложились следующие предпосылки: сформулирован социальный заказ на создание условий для самореализации личности в процессе образования; определено понятие «педагогическая поддержка» как педагогическая деятельность, направленная на помощь в процессе развития индивидуальности, личности; активизировались исследования проблем самореализации личности; началась разработка содержания педагогической поддержки; появилось понятие «социально-педагогическая поддержка», рассматриваемая как объединение усилий педагога и общества в решении проблем ребенка; система внешкольного воспитания преобразована в систему дополнительного образования, что инициировало возникновение новых направлений деятельности для старшеклассников.

5. Социально-экономические изменения в России, социальный заказ на самореализацию личности, развитие теории поддержки, дополнительного образования, самореализации, потребности практики, особенности становления системы дополнительного образования привели к тому, что на третьем этапе сложились необходимые предпосылки для разработки целостной концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

1.2. Состояние проблемы социально-педагогической поддержки в учреждениях дополнительного образования

Исследование современного состояния проблемы связано с выявлением сущности понятий «педагогическая», «социально-педагогическая поддержка», объекта, принципов, методов, технологий, места и роли социально-педагогической поддержки в образовательном процессе, факторов, влияющих на нее, а также определением понятия «социально-педагогическая поддержка ребенка в учреждении дополнительного образования».

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 [215, 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».

Термин «социальный» в педагогике связывают с выделением социальной педагогики. Слово «социальный» имеет несколько значений: нейтрально относительно понятия «общество»; оценочно относительно правовой формы общества; отношение заботы общества о своих членах. Многообразие толкования термина привело к возникновению двух подходов

к восприятию социальной педагогики, что впоследствии сказалось на определении термина «социально-педагогическая поддержка».

А. Дистервег связывал социальную педагогику с «педагогией несчастного случая», П. Наторп рассматривал ее с позиции «социальных возможностей образования, образовательных возможностей социума». Исходя из этого, социально-педагогическая поддержка стала толковаться, с одной стороны, как помощь детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, с другой – как помощь в социальном, жизненном самоопределении через развитие индивидуальности. Обоснование второй позиции можно найти у П. Наторпа, считавшего, что индивидуальности вне общества не существует и, наоборот, общество невозможно без индивидуальности. Причем П. Наторп имел в виду не общество в современном понимании этого слова (*die Gesellschaft*), а общность (*die Gemeinschaft*) [204].

Современная личностно ориентированная социология (П.А. Бергер, Б. Бергер) развивает эту идею, утверждая, что социализация сопровождается интернализацией, т.е. вхождением социального мира в сознание человека. «Ребенок социализируется не только в конкретный мир, но он социализируется и в конкретного самого себя», а значит, социализация рассматривается как способ формирования самости [27, с. 84, 87].

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 [213].

Содержание педагогической деятельности, по мнению К. Маклафлин, должно включать четыре элемента поддержки и заботы об учащих. 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» и при этом сделать так, чтобы он эту помощь принял.

Педагогическая поддержка как ориентации педагогической деятельности на помощь старшеклассникам в самовоспитании, самоусовершенствовании, формировании научного мировоззрения, профессиональном самоопределении рассматривается в работе А.С. Белкина «Возрастная педагогика» [21, с.54].

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. Юсфиним 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 социально-педагогическую поддержку как вид педагогической деятельности.

Проблемы педагогической деятельности представлены в работах В.А. Беликова, А.С. Белкина, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Н.М. Яковлевой 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.

Социальный аспект педагогической деятельности обусловлен социальным заказом общества, ориентирован на воспроизводство человека как субъекта общественных отношений, его успешную социализацию и самореализацию. Социально-педагогическая деятельность рассматривается как «способ гармонизации отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения потребности в социокультурной адаптации и самореализации, осуществляемой на основе развития личности, с одной стороны, и педагогической среды – с другой» (Л.А. Беляева); «разновидность профессиональной деятельности, направленная на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоения социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации» (М.А. Галагузова) [26; 296].

Подчеркнем несколько существенных положений, отражающих сущность социально-педагогической деятельности: она ориентирована на успешную социализацию, поскольку социокультурная адаптация является одним из видов адаптации (часто неотделима от социально-психологической, социально-педагогической) и частью процесса социализации; процесс самореализации рассматривается как результат социально-педагогической деятельности и обусловлен, с одной стороны, успешностью социализации, с другой – является естественным продолжением процесса индивидуализации, что свидетельствует о единстве и неделимости процессов социализации и индивидуализации; в процессе социально-педагогической деятельности происходит развитие личности педагога, ребенка и образовательной среды.

В современной отечественной педагогической литературе есть два подхода к рассмотрению проблемы социально-педагогической поддержки как вида социально-педагогической деятельности. Один трактует социально-педагогическую поддержку с позиции социальной защиты детей,

оказавшихся в сложной жизненной ситуации, второй рассматривает ее как помощь, содействие ребенку в развитии индивидуальности.

Первый подход к проблеме социально-педагогической поддержки с позиции помощи государства и общества социально незащищенным слоям, в том числе как решение индивидуальных проблем жизни и деятельности детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, встречается в социальной педагогике. Фундаментальные исследования социально-педагогической поддержки с позиции социальной защиты осуществлялись Р.А. Литвак, Л.Я. Олиференко и др.

Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева считают, что социально-педагогическая поддержка – это оказываемая профессионально подготовленными людьми помощь детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, в выявлении, определении и разрешении проблем, возникающих при нарушении его базовых прав [216; 217].

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

Близкую позицию занимают А.Т. Бойцова, Н.Ю. Конасова и ряд исследователей, трактующих социально-педагогическую поддержку как систему деятельности, организованную на основе межведомственного взаимодействия и направленную на создание условий реализации прав

особых категорий детей (оказавшихся в трудной жизненной ситуации, с проблемами социального взаимодействия, здоровья, одаренных детей). Они считают, что социально-педагогическая поддержка решает задачи реализации прав ребенка на полноценное развитие, образование, досуг, охрану здоровья, участие в культурной и творческой жизни, на поддержку и помощь взрослого [157].

Выделим основные моменты определений социально-педагогической поддержки вышеназванных авторов: первое – решение индивидуальных проблем жизни и деятельности; второе – система деятельности на основе межведомственного взаимодействия, направленная на создание условий реализации прав детей; третье – выделение особой категории детей, для которых предназначена социально-педагогическая поддержка, причем эта категории трактуется достаточно свободно (дети с социальными проблемами, проблемами здоровья, взаимодействия, одаренные дети). Если обобщить существующие *определения социально-педагогической поддержки с позиции социальной защиты ребенка*, то речь идет о системе межведомственного взаимодействия и педагогической деятельности, направленной на создание условий реализации прав особой категории детей и решение индивидуальных проблем их жизни и деятельности. В этом определении вызывает вопрос обоснованность выделения категории детей, на которых распространяется социально-педагогическая поддержка. Мы считаем, что любой ребенок нуждается в создании условий для реализации своих прав и в решении индивидуальных проблем жизнедеятельности и в этом смысле – в социальной и педагогической помощи.

Вторая позиция присутствует в литературе, касающейся дополнительного образования. В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Ю. Ляшко, В.В. Усанов считают, что цель дополнительного образования детей заключается в социально-педагогической поддержке ребенка в процессе его социального самоопределения, творческого и личностного развития, самореализации. Социально-педагогическая поддержка в данном случае

распространяется на всех детей и обуславливается социальным заказом к системе дополнительного образования, ориентированным на саморазвитие, самоопределение, самореализацию личности. В дополнительном образовании целенаправленно создаются условия для выполнения этого заказа, чего нет в общеобразовательной школе.

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 [170]. 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.

В своем исследовании мы рассматриваем *социально-педагогическую поддержку ребенка в дополнительном образовании* как целенаправленную педагогическую деятельность, ориентированную на помощь ребенку в решении проблем саморазвития, самоопределения и самореализации, обусловленную спецификой педагогических условий дополнительного образования.

Проанализировав различные подходы к определению сущности понятий «педагогическая поддержка», «социально-педагогическая поддержка с позиции социальной защиты», «социально-педагогическая поддержка в дополнительном образовании детей», мы разграничили их и представили в табл.1.

Сущность понятий «педагогическая поддержка»
и «социально-педагогическая поддержка»

№ п/п	Понятие	Определение
1	Педагогическая поддержка	Особая педагогическая деятельность в сфере обучения, общения, здоровья, творчества, досуга, обеспечивающая индивидуальное развитие (саморазвитие) ребенка
2	Социально-педагогическая поддержка с позиции социальной защиты ребенка	Система деятельности, созданная на основе межведомственного взаимодействия, направленная на создание условий реализации прав особых категорий детей и решение индивидуальных проблем их жизни и деятельности
3	Социально-педагогическая поддержка ребенка в дополнительном образовании	Целенаправленная педагогическая деятельность, ориентированная на помощь ребенку в решении проблем саморазвития, самоопределения и самореализации, обусловленная спецификой педагогических условий дополнительного образования

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, Ф.И. Кевля – опережающее развитие личности, Л.Я. Олиференко – детей группы риска.

Мы считаем, что определение ребенка в качестве объекта социально-педагогической поддержки противоречит сущности этого вида педагогической деятельности, поскольку изначально исключает активную позицию ребенка в отношении собственной личности, что в поддержке недопустимо.

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.

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 [316, 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 [245; 317].

Рассмотрение философских (Н.А. Бердяев, И.И. Резвицкий, Э. Фромм, М. Хайдеггер) [28; 245; 323; 325] и психологических аспектов (Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков) [8; 226; 252; 275] развития индивидуальности и индивидуализации позволяет сделать заключение о том, что индивидуальность человека проявляется в специфике процессов познания, ценностных ориентациях, эмоционально-волевой сфере, деятельности. Важно выявить структуру индивидуальности, чтобы наполнить содержанием процесс педагогической поддержки, определить, чему именно в процессе индивидуализации ребенка 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 [275]. 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 заключается в осознании ценности личностного развития, индивидуальных мотивов деятельности, формировании личностной позиции по отношению к ценностям, социальным нормам и правилам, ориентации на развитие мотивации к познанию и творчеству [145].

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 [237, с. 62]. Влияет на становление субъектности и самореализацию.

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.

Мы определили структуру процесса индивидуализации и его результаты в аспекте социально-педагогической поддержки и те «самости», которые формируются в ее процессе (табл. 2).

Таблица 2

Структура процесса индивидуализации и его результаты

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

Таким образом, процесс индивидуализации инициирует самореализацию, саморазвитие, самоактуализацию, более того, эти проявления личности рассматриваются как результат развития индивидуальности. Следовательно, индивидуализация – промежуточный процесс, развитие индивидуальности в качестве результата предполагает самопознание, самоопределение, самоактуализацию, самореализацию личности.

Выявление сущности и объекта педагогической поддержки ставит проблему определения ее принципов. ***Принципы педагогической и***

социально-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. Сластенин, 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 [144]. 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 [319]. Вероятно, такой комплекс принципов необходим для педагогической, но не достаточен для социально-педагогической поддержки. 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 [216]. 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. Сластенин, 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, например, коммуникативная поддержка, поддержка творческой, исследовательской деятельности ребенка и т.п.

Поскольку мы рассматриваем социально-педагогическую поддержку ребенка как педагогическую деятельность, определимся с *содержанием* этой деятельности. Исследователи проблемы педагогической и социально-педагогической поддержки единодушно выделяют несколько этапов поддержки:

- 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) [222].

Содержание социально-педагогической поддержки, в отличие от педагогической, должно кроме этапов деятельности педагога и ребенка включать управленческую деятельность образовательных учреждений, ориентированную на создание условий поддержки. Л.Я. Олиференко раскрывает систему управленческой деятельности социально-педагогической поддержкой, содержание которой заключается в формировании нормативно-правовой базы, разработке программ разного уровня, создании служб медико-психолого-педагогического сопровождения, подготовке педагогических кадров и т.д.

Безусловно, социально-педагогическая поддержка детей группы риска и детей, занимающихся в учреждениях дополнительного образования, – разные процессы. Однако подход к управлению социально-педагогической поддержкой один, поскольку он базируется на теории управления образовательными системами, поэтому мы выделяем следующие управленческие этапы социально-педагогической поддержки:

1) диагностический – состоит в определении возможностей (социальных, культурных, кадровых, материальных и иных) учреждения дополнительного образования в организации социально-педагогической поддержки;

2) моделирующий – предполагает создание модели, программы развития социально-педагогической поддержки ребенка в учреждении дополнительного образования с учетом его возможностей и специфики;

3) организационно-деятельностный – заключается в реализации разработанной модели и программы развития социально-педагогической поддержки ребенка в учреждении дополнительного образования;

4) аналитико-коррекционный – предполагает анализ результатов деятельности учреждения по социально-педагогической поддержке и коррекционную работу по разрешению проблем, возникших в процессе реализации программы.

Социально-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 [67].

Для социально-педагогической поддержки в дополнительном образовании этого явно недостаточно. Мы считаем, что кроме внутренних факторов, включающих профессиональную и личностную ориентацию педагога на развитие индивидуальности и самореализацию старшеклассника,

его потребность в самореализации с помощью значимого для него взрослого, педагога, необходимо рассматривать внешние факторы. К ним относится профессиональная компетентность педагога в вопросах социально-педагогической поддержки самореализации ребенка, создание в образовательном учреждении необходимых условий для социально-педагогической поддержки. Однако эта проблема требует разработки в рамках концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

Социально-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 [222; 333].

С.Н. Чистяковой, занимающейся проблемами педагогической поддержки самоопределения старшеклассников, в качестве основных предлагаются методы проектирования, лекции, коллоквиумы, дискуссии, творческие конкурсы, метод профессиональных проб, практика на предприятиях и т.п. Эти методы широко применяются в дополнительном образовании и могут быть эффективны не только для самоопределения, но и для самореализации старшеклассника, особенно в той части, где речь идет о создании конкретного продукта деятельности [338].

Однако в литературе, касающейся поддержки, не рассматриваются методы, технологии самореализации старшеклассников, тем более в дополнительном образовании.

Определение эффективности социально-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, самостоятельнее, ответственнее, способнее к самоопределению и самореализации» [222, с. 236]. 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 [338].

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 [319].

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. Однако проблема выделения критериев социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании требует специальной разработки.

Исследователи проблем педагогической и социально-педагогической поддержки, определяя их *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 и 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. Таким образом, педагогическая поддержка в обучении способствует самообразованию личности.

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.

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 значимым для ребенка.

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

Рассмотрев теоретические аспекты социально-педагогической поддержки, выделим наиболее важные для нашего исследования положения.

1. Педагогическая поддержка рассматривается исследователями как принцип лично ориентированной педагогики, особая педагогическая деятельность, мягкая педагогическая технология, процесс и ориентирована на развитие индивидуальности, саморазвитие ребенка.

2. Социально-педагогическая поддержка ребенка в дополнительном образовании представляет собой целенаправленную педагогическую

деятельность, ориентированную на помощь ребенку в решении проблем саморазвития, самоопределения и самореализации, обусловленную спецификой педагогических условий дополнительного образования.

3. Педагогическая и социально-педагогическая поддержка наряду с воспитанием и обучением является составной частью образования, решающей проблемы саморазвития, самоопределения, самореализации ребенка.

4. Существуют разные подходы к определению объекта, принципов, содержания, видов, методов, критериев педагогической и социально-педагогической поддержки, а также условий ее эффективной реализации. Однако исследования поддержки ограничены сферой общеобразовательной школы или категорией детей, нуждающихся в поддержке.

5. Дополнительное образование является предпочтительной сферой для социально-педагогической поддержки в силу отсутствия образовательных стандартов, добровольности участия ребенка в образовательном процессе, вариативности образования, но исследования поддержки в дополнительном образовании практически отсутствуют. Преодоление этого противоречия диктует необходимость разработки концепции социально-педагогической поддержки в учреждениях дополнительного образования.

1.3. Самореализация старшеклассников как объект социально-педагогической поддержки в дополнительном образовании

В предыдущем параграфе мы определились с сущностью социально-педагогической поддержки в дополнительном образовании как педагогической деятельности, ориентированной на саморазвитие, самоопределение и самореализацию ребенка. Направленность социально-педагогической поддержки на самореализацию старшеклассников обусловлена возрастными особенностями, связанными с профессиональным

и жизненным самоопределением. Эффективность такого самоопределения зависит от возможностей и результатов самореализации старшеклассника в образовательном процессе. Следовательно, возникает проблема помощи в самореализации старшеклассника в образовательном процессе, на что собственно и ориентирована социально-педагогическая поддержка. Эффективная социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассника предполагает изучение объекта поддержки – самореализации, выявления ее сущности, компонентов, факторов, критериев.

Проблемы самореализации личности рассматриваются в социальной философии (П.П. Бабочкин, Н.А. Кебина, Г.К. Чернявская и др.), в психологии (Э.В. Галажинский, Л.А. Коростылева, Б.Д. Парыгин и др.), в педагогике проблемы самореализации представлены кандидатскими исследованиями Н.В. Белобородова, С.И. Иванова, Т.Г. Крыловой, Т.Н. Розовой. Педагогические исследования по этой проблеме в основном посвящены формированию мотивации или готовности к самореализации, а также рассмотрению факторов и созданию педагогических условий самореализации.

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 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 [368].

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 [4].

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» [323, 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 [1; 177; 252].

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. 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.

Существуют различные определения понятия «самореализация». Одни 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» [164, 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» [337, 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» [123, 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» [143, 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» [267, 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» [237, 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.

Принципиальным положением нашего исследования является следующее заключение: *социально-педагогическая поддержка может осуществляться только относительно концептуальной самореализации*, поскольку педагогическая деятельность способна влиять на деятельность ребенка в плане развития мотивов, потребностей, создания 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» [16]. 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 самореализовываться, 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 приспосабливаться 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 антисоциальных инстинктивных побуждений» [Цит. по: 163, 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, рефлексия, 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.

Самореализация связана с развитием *субъектности*. 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. [46 – 50; 102; 177; 252; 279; 354].

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 [122]. Следовательно, становление субъектности тесно связано с процессом самореализации.

А.В. Брушлинский отмечает, что в процессе взросления человека саморазвитие, самовоспитание, самореализация приобретают большой удельный вес и для развития личности более важными становятся внутренние факторы. Будучи изначально активным, человек не рождается, а становится субъектом в процессе деятельности [47]. 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) влияют на осознанную, побуждаемую изнутри активность в деятельности, следовательно, на субъектность.

Для старшеклассников объектом социально-педагогической поддержки, по нашему мнению, должен стать процесс самореализации, что обусловлено возрастными особенностями:

1) В мышлении: достижение более высокого по сравнению с подростками уровня обобщения и абстрагирования; формирование способности к выявлению причинно-следственных связей; теоретическое мышление; развитие самостоятельности, активности, творческого характера мыслительной деятельности; полное овладение познавательными процессами (восприятие, память, воображение, внимание); способность к рефлексии собственного жизненного опыта; стремление реализовать свой интеллектуальный потенциал.

2) В эмоциональной сфере: высокий уровень тревожности (особенно в отношении самооценки); возрастание возможностей психологической защиты; повышение уровня самоконтроля и саморегуляции; дифференцированность эмоциональных реакций; более уравновешенное поведение по сравнению с подростковым возрастом.

3) В личностном плане: осознание себя индивидуальностью, как следствие – чувство одиночества; умение выбирать линию поведения в соответствии со своим мировоззрением и нравственными убеждениями; рост самоуважения; устойчивость самооценки; осознание своих жизненных интересов и демонстрация своей индивидуальности; усиление роли нравственного сознания, нравственных убеждений в принятии решений; формирование познавательно-профессиональной направленности; сензитивность к освоению своего внутреннего мира [7; 21; 153; 154; 246; 322].

Теоретические исследования и практика деятельности показывают, что воспитательное воздействие педагогов и родителей в этот период значительно снижается, хотя, безусловно, психологические новообразования этого возраста требуют помощи и поддержки взрослого человека. Развитие личности, саморазвитие предполагает наличие внутренних движущих сил, в

качестве которых выступают противоречия, несоответствие между потребностями и возможностями личности, с одной стороны, и внешними условиями и требованиями – с другой. Часто самостоятельно разрешить эти противоречия старшеклассник не в состоянии в силу недостаточного социального опыта, незнания собственных возможностей и способностей, поэтому здесь необходима помощь взрослого.

Относительно нашего исследования самореализация старшеклассников становится возможной 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 старшеклассников, к которым относится ориентация учреждения на самореализацию личности, принятие управленческих решений в данном направлении, компетентность педагогов в вопросах самореализации. Педагог, помогая в процессе самореализации, создает условия, включает старшеклассника в разные, интересующие его виды деятельности (в чем, собственно, и заключается поддержка), способствует развитию личности, индивидуальности в деятельности. Способствуя развитию старшеклассника, он воздействует на его потенциальную субъектность, а значит – самореализацию. Следовательно, *принцип субъектности* следует рассматривать как один из основных принципов социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассника. При этом *педагог является субъектом социально-педагогической поддержки, старшеклассник – субъектом самореализации*, а поскольку деятельность и того и другого направлена на *самореализацию*, то она *рассматривается как объект социально-педагогической поддержки*. Роль учреждения дополнительного образования состоит в создании условий для социально-педагогической поддержки 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 [164]. 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 старшеклассников являются продукты их самостоятельной деятельности, к которой мы относим исследовательские, творческие работы в самых разных направлениях науки, культуры, искусства, спорта. Кроме этого, как результат самореализации старшеклассника мы рассматриваем умение ставить цели деятельности, определять пути и способы их достижения, навыки самоопределения, самоорганизации, самоуправления, рефлексии и т.п., то есть 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) [123].

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 [246]. Следовательно, педагогическая и социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников должна сопровождаться работой по формированию их ценностных ориентаций.

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) [342].

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 позиции педагогической поддержки самоопределение трактуется как выявление и утверждение индивидуальной позиции в проблемных ситуациях; этап социализации, сущность которого заключается в осознании цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности; процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей, средств самосовершенствования в конкретных обстоятельствах жизни; механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы (О.С. Газман, В.Ф.Сафин).

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» [163, 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.

Рассмотрим *возможности самореализации ребенка в образовательном процессе* в зависимости от *возрастных особенностей*.

Г.Н. Сериков считает, что ребенок самореализуется постоянно, однако каждый возрастной период имеет свою специфику. В период ранней юности (старшеклассники) самореализация сопряжена с определением своей ниши в социальной среде, выбором профессионального и жизненного пути [267, с. 325–326]. Для нас толкование возрастной специфики самореализации позволяет определить содержание, формы и методы самореализации старшеклассников. В то же время Г.Н. Сериков отмечает, что «самореализация человека в образовании может наталкиваться на весьма серьезные препятствия» [Там же, с. 323], к которым он относит обязательность «участия в образовательных процедурах», «необходимостью выполнения чьих-то заданий».

Мы разделяем позицию В.А. Черкасова, который считает, что важнейшим условием самореализации ребенка в образовательном процессе является многопрофильность функционирования образовательного учреждения и жизнедеятельности ребенка [199, с. 213]. Такие условия могут быть созданы в учреждениях дополнительного образования.

Определение сущности, форм самореализации, факторов, влияющих на нее, позволяет выделить педагогические условия самореализации старшеклассника в образовательной среде. Исходя из анализа внешних факторов самореализации, описанных выше, к **педагогическим условиям самореализации старшеклассников** мы относим:

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

В дополнительном образовании часть этих условий существует изначально, что значительно облегчает решение проблемы самореализации. Развитие индивидуальности, самоопределение, самореализация ребенка – приоритеты дополнительного образования, поэтому вся система работает на реализацию этих приоритетов. Дополнительное образование выступает как средство формирования мотивации личности к познанию, творчеству и самосовершенствованию; способствует формированию гуманистических ценностных ориентаций, дает возможность значительного расширения сферы общения с вечными ценностями, накопленными человечеством, способствует реальному взаимодействию и взаимообогащению культуры; дает реальную возможность развития способностей ребенка, выбора им индивидуального образовательного пути; увеличивает пространство, в котором может развиваться личность, обеспечивая тем самым «ситуацию успеха для каждого ребенка» и реализуя на практике идеи образования по выбору; компенсирует отсутствие в основном образовании некоторых учебных курсов, способствуя определению жизненных планов, реализации профессионального выбора школьников; помогает овладеть разными способами деятельности; включает детей в интересующие их творческие виды деятельности, в ходе которых происходит формирование нравственных, духовных, культурных и социальных ориентиров.

Дополнительное образование менее регламентировано, более гибко и способно к реализации идей вариативного образования, созданию развивающей среды, формированию диалогических, субъект-субъектных отношений между педагогами и детьми, созданию ситуации выбора и успеха для каждого ребенка. Поисковый режим образования может быть в полной мере реализован именно в дополнительном образовании, призванном обеспечить личностный рост ребенка, жизненное самоопределение, раскрытие творческого потенциала, совершенствование результатов образования.

А.Г. Асмолов считает, что дополнительное образование располагает особыми условиями, способствующими саморазвитию и самореализации старшеклассника, такими, как субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка, вариативное образование, ситуация успеха для каждого, многоуровневая социокультурная, психолого-педагогическая среда [12].

Субъект-субъектное взаимодействие предполагает равноправное, активное общение педагога и старшеклассника 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 старшеклассником) целей совместной деятельности, определении ее содержания, методов и средств, адекватном оценивании результатов. В этом случае старшеклассник самостоятельно, наравне с педагогом решает вопрос о том, какие задачи и как он должен решать. Таким образом, их организованное взаимодействие носит предметно-преобразующий характер, независимо от того, на что оно направлено, – на мир вещей, окружающих явлений или управление собственным состоянием – и оказывает прямое воздействие на становление субъектности старшеклассника.

Вариативность образования заключается в возможности поискового образования, предоставляющего право выбора содержания, предмета, форм образования, образовательной траектории, педагога, у которого старшеклассник 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 старшеклассником образовательного пути, поддержка педагога, рассматривающего его как равноправного творца образовательного процесса, развивающая среда учреждения создают ситуацию успеха [293].

Анализ понятия «самореализация», выявление факторов, влияющих на нее в образовательном процессе, и возможностей дополнительного образования позволили нам сформулировать определение социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании. ***Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в дополнительном образовании*** – это педагогическая деятельность, сущностью которой является помощь педагога в развитии субъектности, личностного потенциала старшеклассника в процессе взаимодействия со средой учреждения дополнительного образования, а результатом – продукт самостоятельной деятельности старшеклассника.

Выявление особенностей дополнительного образования, влияющих на самореализацию, определение сущности социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании позволяет обосновать закономерности социально-

педагогической поддержки самореализации старшеклассников именно в дополнительном образовании.

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, смысло-жизненной 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 смысловой и ценностной реализации – осуществлению потребности в самоактуализации, ориентированной на творческое отношение к жизни, прежде всего своей собственной [163; 164].

Эти уровни устанавливают взаимосвязь самореализации и потребностей личности, но не дают возможность определить уровень самореализации старшеклассников в зависимости от эффективности педагогической деятельности, в частности социально-педагогической поддержки. Следовательно, возникает проблема разработки уровней самореализации старшеклассников в образовательном процессе.

Исследование проблемы самореализации старшеклассников, позволило нам выявить существенные для нашего исследования аспекты.

1. Самореализация – сложный комплексный процесс взаимодействия личностного потенциала и условий социальной среды, обусловленный активностью личности, ее целеполаганием, уровнем притязаний, включающий развитие субъектности, а также внешнюю актуальную самодеятельность, выражающуюся в создании продукта деятельности.

2. Социально-педагогическая поддержка может осуществляться лишь относительно концептуальной самореализации, под которой мы понимаем определение личностью возможностей, направлений, способов реализации

собственного потенциала и воплощение их в деятельности посредством самоорганизации, саморегуляции, самоуправления.

3. Концептуальная самореализация является объектом социально-педагогической поддержки. Педагог выступает в качестве субъекта социально-педагогической поддержки, старшеклассник – субъекта самореализации.

4. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в дополнительном образовании – это педагогическая деятельность, сущностью которой является помощь педагога в развитии субъектности, личностного потенциала старшеклассника в процессе взаимодействия со средой учреждения дополнительного образования, а результатом – продукт самостоятельной деятельности старшеклассника. В дополнительном образовании самореализация старшеклассников опосредована социально-педагогической поддержкой.

5. Особенности дополнительного образования (вариативность, субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка, ситуация выбора и успеха, среда учреждения), влияющие на самореализацию, обуславливают социально-педагогическую поддержку самореализации старшеклассников в дополнительном образовании.

6. Внешний (результативность деятельности, проявляющаяся в создании продукта деятельности) и внутренний (самоактуализация и компетентность в социальной сфере) критерий самореализации позволяют определиться с условиями эффективности социально-педагогической поддержки.

7. Выделение продукта самостоятельной деятельности старшеклассника (творческая, исследовательская работа), социально-личностной компетентности, достигнутой на определенном этапе самореализации, выявление ее видов позволяет разработать методико-технологический компонент социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании.

Выводы по первой главе

Анализ теоретических аспектов проблемы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Становление проблемы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования делится на три этапа. На первом этапе (начало XX в. – 1917 г.) поддержка не выделялась как вид педагогической деятельности, в то же время самореализация ребенка начала рассматриваться как одна из целей внешкольного образования. В этот период возникли первые внешкольные учреждения; были разработаны и апробированы формы и методы внешкольного образования; определены принципы деятельности; самоопределение, саморазвитие, самореализация личности стали рассматриваться как основная цель внешкольного образования; содержание педагогической деятельности во внешкольном образовании определялось как создание условий для реализации ребенком своего потенциала. На втором этапе (20 – 80-е гг. XX в.) была создана государственная система внешкольного воспитания, утвердились разные виды внешкольных учреждений, сформировались разнообразные направления внешкольной работы, способствующие самореализации ребенка. Проблема педагогической деятельности, ориентированной на самореализацию личности, не ставилась, однако был накоплен большой практический опыт работы в этом направлении. На третьем этапе (с 90-х гг. XX в. – до настоящего времени) проблема педагогической деятельности по самореализации личности стала рассматриваться как одна из приоритетных для системы дополнительного образования. Был сформулирован социальный заказ на создание условий для самореализации личности в процессе образования, активизировались исследования проблем дополнительного образования, поддержки,

самореализации личности, система внешкольного воспитания преобразована в систему дополнительного образования, что инициировало возникновение новых направлений деятельности для старшеклассников.

2. Концепция педагогической поддержки как педагогической деятельности, ориентированной на развитие индивидуальности и саморазвитие ребенка, была сформулирована в 90-е годы XX века. Она разработана для общеобразовательной школы, где условий для ее реализации недостаточно. В системе дополнительного образования эти условия имеются, но концепции педагогической деятельности по самореализации старшеклассников до настоящего времени разработано не было.

3. В дополнительном образовании выделяется социально-педагогическая поддержка, поскольку самоопределение и самореализация ребенка определяются как приоритет дополнительного образования, и обществом целенаправленно создаются организационно-педагогические условия для его реализации. Социально-педагогическую поддержку ребенка в дополнительном образовании мы рассматриваем как целенаправленную педагогическую деятельность, ориентированную на помощь ребенку в решении проблем саморазвития, самоопределения и самореализации, обусловленную спецификой педагогических условий дополнительного образования.

4. Объектом социально-педагогической поддержки старшеклассников в дополнительном образовании является самореализация – сложный комплексный процесс взаимодействия личностного потенциала и условий социальной среды, обусловленный активностью личности, ее целеполаганием, уровнем притязаний, включающий развитие субъектности, а также внешнюю актуальную самодеятельность, выражающуюся в создании продукта деятельности. Педагог выступает в качестве субъекта социально-педагогической поддержки, старшеклассник – субъекта собственной самореализации.

5. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в дополнительном образовании – это педагогическая деятельность, сущностью которой является помощь педагога в развитии субъектности, личностного потенциала старшеклассника в процессе взаимодействия со средой учреждения дополнительного образования, а результатом – продукт самостоятельной деятельности старшеклассника.

6. Выявление сущности социально-педагогической поддержки, самореализации, особенностей дополнительного образования дает возможность разработать теоретико-методологические основания социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании.

7. Выделение внешнего, внутреннего, социально-личностного критерия самореализации, продукта самостоятельной деятельности старшеклассника, видов самореализации позволяет определить условия эффективности социально-педагогической поддержки, разработать методико-технологические основания социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании.

Таким образом, анализ теоретических аспектов социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников и потенциала учреждений дополнительного образования свидетельствует о возможности и необходимости разработки концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

ГЛАВА 2

КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Общие положения концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшекласников в учреждениях дополнительного образования

Изложение содержания нашей концепции целесообразно начать с анализа самого понятия «концепция», поскольку использование данного термина в науке вообще и в педагогике в частности не является однозначным. В Большом энциклопедическом словаре говорится, что это слово происходит от лат. «conceptio» – понимание, система и рассматривается как определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности [42, с. 633].

В научных работах можно встретить такие определения концепции:

- система взглядов на какие-либо процессы и явления общества [149];
- основная мысль, замысел, определяющий содержание чего-либо [6];
- система исходных теоретических положений, которая служит базой для исследовательского поиска [111];
- ведущая идея, основная мысль чего-либо, синоним теории [210].

Анализ научной литературы показал, что термин «концепция» в основном рассматривается либо как направляющая идея педагогического исследования, системное описание взглядов, либо как форма представления результатов научной работы, имеющая определенную логическую структуру. Понятие «концепция» может восприниматься как синоним понятия «теория». Однако, как отмечают Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева, концепция отражает

определенный аспект теории, на основе одной теории может быть построено несколько концепций, концепция в отличие от теории имеет однозначную терминологию, законченный характер [357, с. 14–15]. В этом смысле «теория» более широкое понятие, чем «концепция».

В своем исследовании мы будем придерживаться определения концепции как совокупности научных знаний об исследуемом объекте, представленных специальным образом [171].

Необходимость разработки любой научной концепции диктуется социально-историческими предпосылками, недостаточностью теоретических исследований, потребностями практики. Исходя из этого, выделим *факторы*, определяющие необходимость разработки концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

Первый фактор связан с социально-историческими предпосылками. Ориентирами, определяющими необходимость разработки концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников, являются цели и задачи, стоящие перед системой дополнительного образования детей. Они, с одной стороны, обосновывают актуальность разработки педагогической концепции, а с другой – очерчивают перечень важнейших проблем и глубину их проработки в ее рамках. Так, в законе РФ «Об образовании» [113], Национальной доктрине образования в Российской Федерации [207] определены основные приоритеты государственной политики в области образования, к которым относятся гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, обеспечение свободного развития творческих и интеллектуальных способностей детей, самоопределение и самореализация личности в процессе образования.

Дальнейшая конкретизация этих и других положений отражена в Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года, где говорится о необходимости демократизации

образовательного процесса; поддержки и развития детского творчества; саморазвития и самореализации личности; создания условий для педагогического творчества; разработки дополнительных образовательных программ нового поколения; научно-методического обеспечения системы дополнительного образования детей [159].

Решение этих задач возможно лишь при условии высокой профессиональной компетентности педагога дополнительного образования, обеспечивающей эффективность педагогической деятельности. Этот аспект обозначается в качестве приоритетного в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, ориентирующей образование на формирование целостной системы универсальных знаний, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, что возможно лишь при условии активизации процессов их саморазвития, самореализации. В концепции основным результатом деятельности образовательных учреждений провозглашается не просто система знаний, умений и навыков, а заявленные государством ключевые компетенции в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и иных сферах. Компетентность – это не просто знание. Это знание интериоризированное, в котором есть личностное отношение, рассматривающееся как результат самообразования, самовоспитания, саморазвития, самореализации личности. Самореализация способствует формированию социально-личностной компетентности, поэтому возникает необходимость разработки концепции самореализации ребенка в образовательном процессе.

Социальный заказ, отраженный в Законе Российской Федерации «Об образовании», Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года, ориентирует систему образования на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. Государственные документы в области образования нацеливают педагогов на обеспечение необходимых условий для создания

среды, способствующей развитию мотивации самообразования; включения в социально полезную деятельность; самореализации, адаптации к жизни в обществе; формирования толерантного сознания через организацию досуга и занятости.

Таким образом, самореализация ребенка, деятельность педагога и в целом системы дополнительного образования по обеспечению этого процесса признается приоритетной. Однако следует отметить, что теоретико-методологические и методико-технологические аспекты вышеобозначенных проблем не разработаны.

Второй фактор определяется потребностями практики. В дополнительном образовании существуют оптимальные условия для самореализации старшеклассника. Отсутствуют образовательные стандарты и нормативы, что позволяет учреждению и педагогу строить образовательный процесс исходя из потребностей и интересов старшеклассника, т.е. реализовывать подлинную вариативность образования. Добровольность участия в процессе дополнительного образования, отсутствие оценочной системы снимает состояние психоэмоционального дискомфорта, способствует субъект-субъектному взаимодействию педагога и ребенка. Практико-ориентированный характер образования позволяет решить проблему продуктивности в процессе самореализации, поскольку предоставляет старшекласснику возможность создавать продукт самостоятельной деятельности. Многочисленные конкурсы, соревнования, олимпиады дают возможность самоутверждения через представление продукта самостоятельной деятельности, т.е. создают ситуацию успеха, актуализируя личность на дальнейшее саморазвитие и самореализацию.

Дополнительное образование в силу отсутствия образовательных стандартов и нормативов позволяет педагогу и ребенку стать подлинными творцами образовательного процесса, определяя его содержание, формы, методы, технологии. При этом педагог должен быть профессионально и личностно готов к работе по самореализации старшеклассника, т.е. обладать

соответствующей компетентностью. Необходимо отметить, что система высшего педагогического образования не готовит педагогов дополнительного образования и не занимается подготовкой будущих педагогов к деятельности по самореализации ребенка, а значит, эту задачу нужно решать с помощью управления учреждением дополнительного образования, в частности через создание методических и психологических служб.

Управление системой дополнительного образования в целом и учреждением в частности состоит в обеспечении организационно-педагогических условий социально-педагогической поддержки. Эти условия заключаются в управлении процессом социально-педагогической поддержки через разработку программ развития, образовательных программ учреждения, организацию системы методического, психологического, информационного сопровождения, создание системы повышения квалификации педагогов, формирование профессиональной компетентности педагогов в вопросах социально-педагогической поддержки самореализации, создание творческой среды учреждения.

Таким образом, дополнительное образование ориентировано на саморазвитие, самоопределение, самореализацию ребенка, где созданы условия для реализации этих приоритетов деятельности. Однако процесс социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании детей педагогической наукой практически не исследовался, хотя практика работы системы дополнительного образования богата, что диктует необходимость теоретико-методологического, методико-технологического обоснования проблемы.

Третий фактор определяется уровнем теоретической разработки проблемы и выявлением уровня знания в методологии, теории и технологии педагогической поддержки, который диктует необходимость исследования ее в рамках системы дополнительного образования детей. Системный подход в педагогике (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, В.А.Сластенин и

др.) позволяет определить специфику педагогических систем, к которым мы относим социально-педагогическую поддержку, их сущностные характеристики, специфику системного анализа в педагогике. Деятельностный подход (В.А. Беликов, Л.С. Выготский, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин и др.) необходим для исследования социально-педагогической поддержки как педагогической деятельности, процесса самореализации старшеклассников. Компетентностный подход в образовании (А.Л. Андреев, А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, Дж. Равен, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.) позволяет исследовать социально-личностную компетентность старшеклассника, профессиональную компетентность педагога как результат социально-педагогической поддержки. Интегративно-вариативный подход (А.В. Золотарева, Е.Б. Евладова, С.Л. Паладьев и др.) дает возможность строить систему управления социально-педагогической поддержкой на основе интеграции элементов внутренней и внешней среды, выбора вариантов деятельности старшеклассника и педагога с целью обеспечения ее разнообразия, разноуровневости, интегративности, преемственности.

Теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Ф.И. Кевля, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, Б.И. Фишман и др.) основывается на теории развития личности (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Эриксон, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубенштейн и др.), самореализации (П.П. Бабочкин, Р.А. Зобов, Н.А. Кебина, В.Н. Келасьев, Л.А. Коростылева и др.) и определяет теоретические основания, сущность и содержание социально-педагогической поддержки.

Исследование целей, принципов деятельности, функций, содержания дополнительного образования детей (В.А. Горский, Е.Б. Евладова, Г.Н. Попова и др.), социально-педагогической деятельности в дополнительном образовании (Р.А. Литвак, А.В.Золотарева, А.Б. Фомина), методов реализации педагогической и социально-педагогической поддержки

(О.С. Газман, Ф.И. Кевля, Н.Н. Михайлова, Л.Я. Олиференко, Б.Е. Фишман, С.М. Юсфин), технологий дополнительного образования детей (Н.В. Добрецова, Т.И. Ермолаева, М.Б. Коваль, Л.Г. Логинова) позволяет разработать методико-технологические основания, педагогические условия социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

Уровень развития педагогической теории дает возможность разработать концепцию с обоснованием педагогических условий, содержания методик, технологий социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

Анализ проблемы и факторов, обуславливающих необходимость разработки концепции социально-педагогической поддержки старшеклассников в дополнительном образовании, позволяет нам выделить **основные источники** создания концепции:

- социальный заказ общества, сформулированный в нормативных документах и выраженный в существующих потребностях общества и отдельной личности (законы РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Федеральная программа развития образования, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года);
- международный и отечественный педагогический опыт, его традиции и тенденции развития;
- теоретические концепции, фиксирующие современный уровень развития идей социально-педагогической поддержки;
- практический опыт социально-педагогической поддержки ребенка в условиях учреждения дополнительного образования;
- результаты проведенного исследования социально-педагогической поддержки ребенка в условиях дополнительного образования.

Место концепции в структуре научного знания. Наша концепция опирается на традиции, опыт, фундаментальные теории отечественной общей педагогики, ее составную часть – теорию педагогической деятельности и теорию педагогической поддержки как вида педагогической деятельности, ориентированной на развитие (саморазвитие) индивидуальности. Педагогику дополнительного образования мы рассматриваем как часть общей педагогики, социально-педагогическую поддержку самореализации старшеклассников – как вид педагогической деятельности в учреждениях дополнительного образования.

Самореализация относится к междисциплинарному знанию и изучается философией, психологией, педагогикой. Наша концепция относится к педагогическому аспекту самореализации, целью которого является определение содержания образования, средств, методов, приемов, условий, способствующих успешной самореализации человека

Границы применимости нашей концепции определены реализацией идей гуманистической педагогики через обеспечение социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в условиях учреждения дополнительного образования детей. Следует отметить, что социально-педагогическая поддержка – явление, характерное для дополнительного образования (это положение мы обосновали в первой главе исследования). Самореализация возможна в любом возрасте. Для возраста ранней юности (старшеклассники) характерен поиск профессионального и жизненного пути. Специфика самореализации в этом возрасте состоит в возможности реализации себя в предполагаемой будущей профессиональной сфере. Социально-педагогическая поддержка позволяет старшекласснику испытать себя, проверить свои способности и возможности и утвердиться в правильности или ошибочности выбора.

Предлагаемая нами концепция социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании детей представляет собой систему теоретико-методологических и методико-

технологических знаний о социально-педагогической поддержке самореализации старшеклассников, базирующуюся:

- на идеях системного (А.П. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), деятельностного (В.А. Беликов, Л.С. Выготский, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин и др.), компетентностного (А.Л. Андреев, А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, Дж. Равен, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.) интегративно-вариативного (А.В. Золотарева, Е.Б. Евладова, С.Л. Паладьев и др.) подходов;
- на теориях целостного педагогического процесса, педагогических систем, профессиональной педагогической деятельности (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, В.А.Сластенин, Н.О. Яковлева, В.А.Якунин и др.);
- на теориях, раскрывающих психолого-педагогические механизмы развития личности, индивидуальности в процессе образования, личностно-ориентированной педагогики, партиципативной культуры (Т.Ю. Базаров, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В.И. Секун, И.С. Якиманская и др.);
- на теории дополнительного образования детей (А.Г. Асмолов, В.А. Горский, Е.Б. Евладова, А.В. Золотарева, М.Б. Коваль, Л.Г. Логинова, Н.А. Морозова, Г.Н. Попова и др.);
- на теории педагогической поддержки (А.С. Белкин, О.С. Газман, Ф.И. Кевля, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, С.Н. Чистякова, Б.Е. Фишман и др.).

В области педагогики дополнительного образования мы опирались на теории личностного самоопределения и самореализации ребенка в процессе дополнительного образования, повышения профессиональной квалификации, профессионального самообразования педагогов, управления образовательным процессом в учреждениях дополнительного образования.

Структура концепции. Каждый раздел концепции имеет свое функциональное назначение:

- общие положения концепции обосновывают актуальность, правовую основу, степень научной разработанности, границы применимости;
- теоретико-методологические основания составляют теоретическую базу, позволяющую использовать необходимый аппарат исследования;
- ядро концепции содержит закономерности и принципы социально-педагогической поддержки;
- содержательно-смысловое наполнение концепции раскрывает практические основы ее применения;
- педагогические условия раскрывают совокупность мер, необходимых для эффективной реализации социально-педагогической поддержки в учреждении дополнительного образования.

Все разделы концепции взаимосвязаны и взаимообусловлены. Структура концепции определяют логику рассмотрения общего содержания. Общие положения и понятийно-категориальный аппарат концепции – выбор ее теоретико-методологических оснований. Содержание концепции строится исходя из закономерностей и принципов, составляющих ядро, а также теоретико-методологических оснований, предоставляющих практический аппарат для исследования объекта и сущности выбранных категорий.

Концепция социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования характеризуется целенаправленностью и динамичностью. Целенаправленность концепции предполагает определение, достижение и проверку цели как ожидаемого результата деятельности, основными параметрами которой являются конкретность (описание результатов, которые предполагается достичь), измеримость (наличие соответствующего аппарата измерения), реальность (полная обеспеченность ресурсами) и контролируемость (наличие информационных связей, способствующих своевременной коррекции). Целенаправленность системы знаний, составляющих нашу концепцию, состоит в полном и всестороннем рассмотрении процесса и результата социально-педагогической поддержки в

дополнительном образовании как педагогического феномена, что обеспечивается выбором теоретико-логических средств (аналогий, выводов, обобщений), методов (анализ, синтез, классификация, систематизация), использованием иллюстративного материала (таблицы, схемы), привлечением авторитетных мнений по проблеме исследования.

Динамичность концепции предполагает относительность представленного знания, поскольку научное знание находится в процессе постоянного развития. Значит, наша позиция по отношению к проблеме не может быть совершенно законченной и неизменной. Система знаний, составляющих концепцию, обоснована, но в дальнейшем предполагается ее дополнение и корректировка, что и составляет суть свойства динамичности.

Концепция начинается с цели, понимаемой нами как представление образа будущего результата с осознанным стремлением к его достижению. Цель концепции – это некий заданный ориентир, к которому направлено все ее содержание для обеспечения эффективности изучаемого процесса или явления. *Целью* разработанной нами *концепции* является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение социально-педагогической поддержки (СПП) как педагогической деятельности, сущностью которой является помощь педагога в развитии субъектности, личностного потенциала старшеклассника в процессе взаимодействия со средой учреждения дополнительного образования, результатом – продукт самостоятельной деятельности старшеклассника.

Цель может быть конкретизирована и разбита на подцели. В педагогической науке существует несколько таксономий учебных целей (Б. Блума, А. Де Блока, Д. Гилфорда, В. Герлаха и А. Салливана, Д. Толлигеровой), предполагающих построение четкой системы педагогических целей, внутри которых выделены последовательные уровни. Технологический подход к постановке и эффективной реализации цели концепции требует ее декомпозиции, то есть представления через систему

подцелей, что необходимо делать с учетом следующих требований (Ю.А. Конаржевский) [156]:

- формулировка главной (исходной для декомпозиции) цели должна давать операциональное описание конечного результата;
- ее содержание должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей;
- декомпозировать каждую цель верхнего уровня необходимо не менее чем на две цели нижнего уровня;
- формулировки всех целей должны описывать желаемые результаты, а не действия для их достижения;
- цели нижнего уровня по содержанию должны быть конкретнее целей верхнего уровня;
- формулировки целей должны обеспечивать возможные оценки их достижения;
- цели каждого уровня должны быть независимы друг от друга и сопоставимы по масштабу и значению;
- построение «дерева целей» должно заканчиваться тогда, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию.

Декомпозиция цели позволила нам выделить три группы подцелей концепции социально-педагогической поддержки (СПП) самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования, которые касаются субъектов процесса – старшеклассника, педагога, учреждения (коллективный субъект): совершенствование деятельности педагога по социально-педагогической поддержке самореализации старшеклассников, обеспечение эффективности управления социально-педагогической поддержкой, повышение эффективности процесса самореализации старшеклассников. Подцели первого уровня декомпозированы на подцели второго уровня (рис. 1).



Рис. 1. Декомпозиция общей цели концепции социально-педагогической поддержки (СПП) самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования детей (ДОД)

Любая концепция строится на основе специфического **понятийного аппарата**, позволяющего определить онтологическую сторону научного знания, язык теоретической стороны исследования. Разработка понятийного аппарата должна осуществляться в соответствии с принципами полноты, непротиворечивости и системности и соответствовать главным компонентам изучаемого объекта, его методологической основе, что позволяет

содержательно отразить педагогическую действительность с точки зрения изучаемого объекта. Понятийно-категориальный аппарат обычно подразделяется на две группы: основные и вспомогательные категории (понятия). Основные категории позволяют выразить общие идеи концепции, вспомогательные – отдельные стороны, особенности, междисциплинарные связи. Наряду с общими требованиями к понятийно категориальному аппарату выделяются требования к терминам, составляющим ее основу. Они должны быть однозначными (строгая фиксация содержания), систематичными (соответствие понятийной и лексической системе), соответствующими буквальному и действительному значению терминов (адекватная передача содержания лексическими, морфологическими средствами), способными к словообразованию [108].

Понятийно-категориальный аппарат нашей концепции в значительной мере подвержен совершенствованию в силу недостаточной разработанности проблемы исследования. Входящие в состав концепции понятия находятся в постоянном развитии, т.е. уточняются, корректируются, взаимозаменяются. Однако мы представляем в системе комплекс используемых в концепции понятий с тем, чтобы через ключевые понятия раскрыть основные ее позиции.

При построении понятийного аппарата выделяются наиболее общие характеристики исследуемого педагогического феномена, составляющие его верхний уровень (система, деятельность, процесс, результат). Дальнейшее выделение понятийно-категориального аппарата связано с определением уточняющих понятий в выбранных направлениях. Уточненные и определенные нами понятия фиксируются в более низком уровне понятийно-категориального аппарата и синтезируют ключевые характеристики понятий более высокого уровня [357, с. 37–38]. Наглядно понятийно-категориальный аппарат нашей концепции отражен на рис. 2.

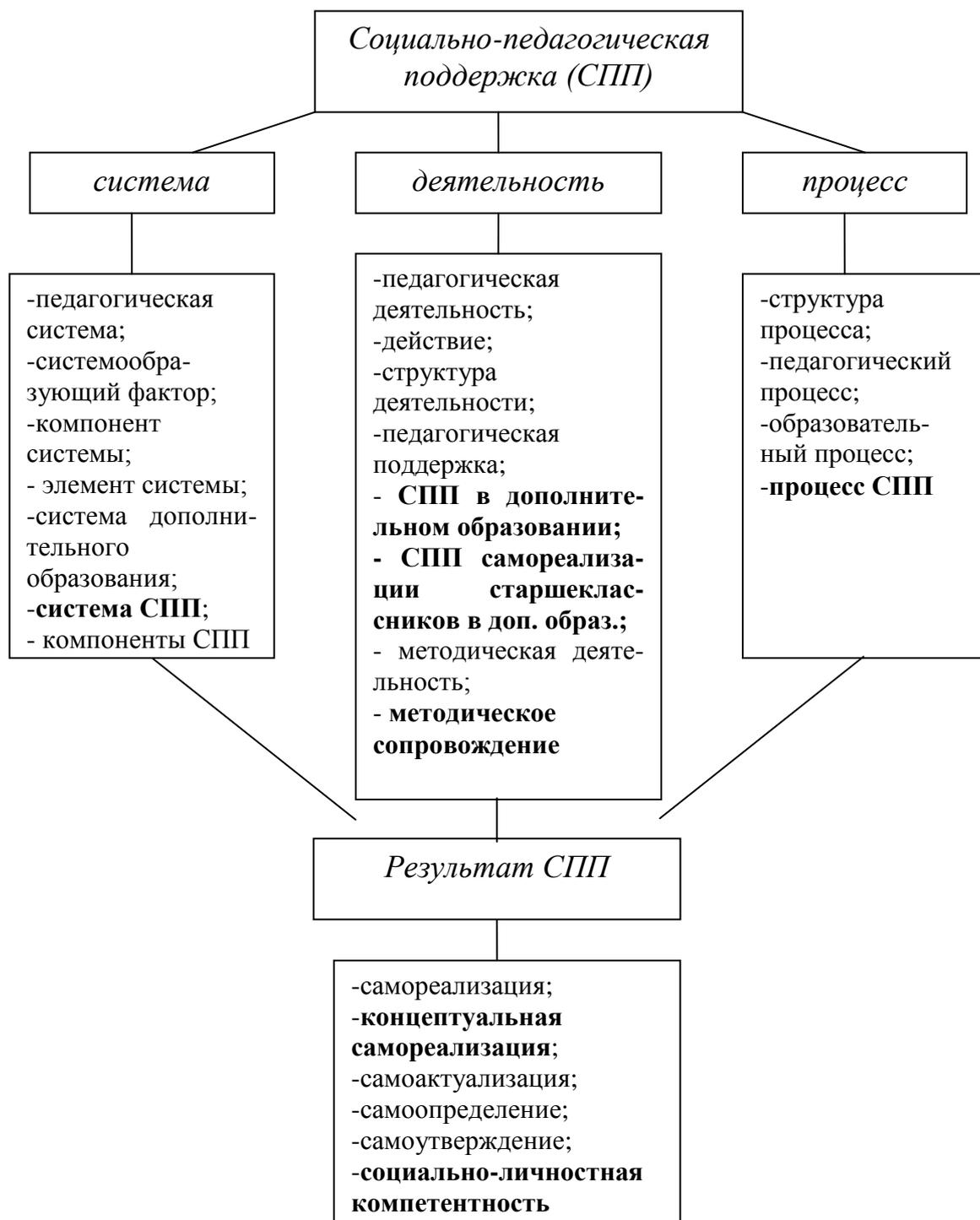


Рис. 2. Понятийно-категориальный аппарат концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования

Жирным шрифтом выделены понятия, определенные, уточненные нами в процессе исследования. Наполнение понятийно-категориального аппарата представлено в дальнейшем изложении концепции.

Таким образом, осмысление педагогической концепции с позиций современной науки позволяет рассматривать ее как целостную теорию и представить ее развернутое содержание.

1. Необходимость разработки концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников определяется социально-историческими предпосылками, потребностями практики дополнительного образования, недостаточностью теоретических исследований в вопросах социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

2. Основными источниками нашей концепции выступают социальный заказ общества, международный и отечественный педагогический опыт, его традиции и тенденции развития, теоретические концепции, фиксирующие современный уровень развития идей социально-педагогической поддержки, практический опыт социально-педагогической поддержки ребенка в учреждениях дополнительного образования.

3. Концепция социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников опирается на традиции, опыт, фундаментальные теории отечественной общей педагогики, ее составные части – теорию педагогической деятельности, педагогической поддержки как вида педагогической деятельности, дополнительного образования, а также исследования педагогического аспекта самореализации.

4. Границы применимости концепции ограничены реализацией идей гуманистического педагогики через обеспечение социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в условиях дополнительного образования.

5. Структура концепции состоит из общих положений, методологических оснований, ядра концепции, ее содержательно-смыслового наполнения, педагогических условий эффективности социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждении дополнительного образования.

6. Система целей концепции представлена декомпозицией общей цели, определяющей методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение социально-педагогической поддержки как педагогической деятельности, сущностью которой является помощь педагога в самореализации старшеклассника.

7. Понятийно-категориальный аппарат концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования представлен с позиции системы, процесса, деятельности, результата.

2.2. Методологические основания концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования

Под методологией понимается учение о принципах построения, формах и способах научного познания [42, с. 806]. Основания – наиболее общие, фундаментальные положения, определяющие исходные базовые знания рассматриваемой науки. Согласно многоуровневой концепции методологического знания, а также идеи взаимодополняющей комплексной разработки методологических подходов и их иерархической значимости для предмета исследования мы выделили общенаучную основу исследования, его теоретико-методологическую стратегию и практико-ориентированную тактику [357].

Философский уровень методологии в исследовании представлен диалектикой, рассматриваемой как теория и метод познания явлений действительности в их развитии и самодвижении, наука о наиболее общих законах развития природы и мышления [42, с. 391]. Изучение социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников на основе диалектики предполагает учет законов диалектики (единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные,

закон отрицания отрицания), учет механизмов функционирования научного познания (закон преемственной смены научных теорий, наличия специфической для каждой эпохи развития науки «парадигмы» мышления).

Под методологическим подходом в науковедении понимается «комплекс парадигматических (онтологическая картина, схема и описание объектов), синтагматических (способы, методы доказательства, аргументация, язык описания, объяснения и понимания) и прагматических (цели и ценности, предписания, разрешенные и запрещенные формы употребления синтагмы и парадигмы) структур и механизмов в познании, характеризующих конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в науке, политике или организации жизнедеятельности человека» [130, с. 55].

В исследовании мы опираемся на идею взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании педагогических явлений (Н.М. Яковлева) [358], рассматривая социально-педагогическую поддержку как сложное педагогическое явление с позиции системного, деятельностного, компетентностного, интегративно-вариативного подходов.

Социально-педагогическая поддержка ребенка в системе дополнительного образования детей в нашем исследовании основывается на системном подходе как стратегии научного исследования, позволяющей нам изучить объект с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей. Системный подход способствует постановке проблемы, определению круга задач исследования, хотя сам по себе он не решает содержательных научных задач, что относится к границам его применимости. Предметное содержание и построение нашей концепции будет осуществляться с использованием деятельностного, компетентностного, интегративно-вариативного подходов.

Деятельностный и компетентностный подходы мы рассматриваем как теоретико-методологическую стратегию исследования, поскольку социально-педагогическая поддержка является видом педагогической деятельности,

самореализация старшеклассника – деятельностью по реализации личностного потенциала, одним из результатов этих видов деятельности является социально-личностная компетентность ребенка и педагога, а условием эффективности социально-педагогической поддержки – профессиональная компетентность педагога. Но эти подходы не дают возможности исследовать специфику педагогической деятельности в условиях дополнительного образования, что определило необходимость использования интегративно-вариативного подхода. Мы используем его как практико-ориентированную тактику нашего исследования, так как он позволяет решать проблемы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников на основе выбора вариантов интеграции элементов ее внутренней и внешней среды, вариантов деятельности для обеспечения ее разнообразия, разноуровневости, интегративности преемственности в рамках учреждения дополнительного образования.

Системный подход как общенаучная основа исследования.

Методологические аспекты системного подхода разрабатывались в трудах В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского [14; 34; 35; 257] и др. Системный подход относят к уровню общенаучных принципов и процедур исследования. Функции его заключаются в обеспечении правильной постановки научной проблемы и методологическом анализе существующего научного знания.

В философском плане системный подход означает формирование системного взгляда на мир, берущего за основу идеи целостности, сложной организованности исследуемых объектов и их внутренней активности и динамизма. Основным отличием системного подхода, по мнению И.Г. Блауберга и Э.Г. Юдина, является «изначальная и вполне осознаваемая ориентация на изучение объекта как целого и разработку методов изучения» [35, с. 108]. При этом «системный подход исходит из того, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а коренится, прежде всего, в характере связей и отношений

между определенными элементами и имеет своей целью выявление механизма «жизни», т.е. функционирования и развития объекта в его внутренних и внешних характеристиках» [Там же, с. 168-169]. Исходя из этого определения, системным можно назвать исследование, предметом которого «является объект, представляющий собой систему, и основные системные характеристики такого объекта выражаются в результатах исследования», т.е. это «исследование, предметом которого является объект, представляющий собой систему, и основные системные характеристики такого объекта выражаются в результатах исследования» [Там же, с. 60]. А, значит, сущность любых системных исследований заключается в целостном подходе к предметам изучения, который реализуется через понятие «система».

К сущностным характеристикам системы В.Г. Афанасьев относит ведущие признаки, с помощью которых могут быть описаны: интегративные качества (системность), т.е. качества, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему; отдельные компоненты (элементы), из которых образуется система; структура, т.е. определенные связи и отношения между частями и элементами; функциональные характеристики системы в целом и отдельных ее компонентов; коммуникативные свойства системы, проявляемые в форме взаимодействия со средой и с системами более высокого и низкого порядка, по отношению к которым она выступает как часть или целое; историчность, т.е. преемственность в системе и ее компонентах [14, с.21 – 31].

Признаки, предложенные В.Г. Афанасьевым, не учитывают ряд аспектов, которые дополняются И.В. Блаубергом, В.Н. Садовским, Э.Г. Юдиным, выделяющими следующие системные характеристики: система – целостный комплекс взаимосвязанных компонентов, образующий особое единство со средой, являющийся системой более высокого порядка для своих составляющих и составляющей для систем более высокого порядка. В.Н. Садовский рассматривает следующие системные харак-

теристики: ограниченность совокупности элементов от окружающей среды; наличие взаимной связи и взаимодействия между элементами; обусловленность существования отдельных элементов их включенностью в целое; несводимость свойств совокупности в целом к сумме свойств составляющих ее элементов; функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; существование системообразующих факторов, объединяющих элементы и обеспечивающих вышеперечисленные свойства.

Одним из видов социальных систем является педагогическая система. Исследованием педагогических систем занимались В.П. Беспалько [32; 33], Б.С. Гершунский [70], В.А. Караковский [142], Ю.А. Конаржевский [156], Н.В. Кузьмина [174], Г.Н. Сериков [268], В.А. Сластенин [220] и др. Само понятие *педагогическая система* было введено в научный оборот Н.В. Кузьминой, которая определяет ее как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [174, с. 10].

Трактовки понятия «педагогическая система» разнообразны, ее рассматривают как упорядоченную совокупность средств и методов реализации алгоритмов управления педагогическим процессом; целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека; педагогическую деятельность как источник педагогических целей и средство воспитания; организованную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания целенаправленного и преднамеренного педагогического воздействия на формирование личности с заданными свойствами; систему, обеспечивающую целенаправленный процесс передачи опыта от старших поколений к младшим; систему, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса [33; 142; 156; 268; 359].

Понимание сущности педагогической системы зависит от того, что исследователи включают в ее структуру. Так, В.П. Беспалько в структуру педагогической системы включает две взаимосвязанные группы элементов: формулирующих педагогическую задачу (цели, учащиеся, содержание) и образующих педагогическую технологию (дидактический процесс, педагог, организационные формы) [33, с. 21 – 22].

Н.В. Кузьмина выделяет структурные и функциональные компоненты педагогических систем. К структурным она относит воспитательные или образовательные цели, во имя которых система создана или создается, учебную информацию, средства педагогической коммуникации учащихся, педагогов как носителей цели педагогической системы, учебной информации, средств педагогической коммуникации, знаний психологии учащихся, задача которых реализовать цели педагогической системы. К функциональным – связи структурных компонентов в динамике, подчиненные целям формирования личности как субъекта познания, общения и труда, способного к самовоспитанию, самообразованию и саморазвитию: гностический, предполагающий изучение современного состояния отраслей науки, техники, искусства, современного состояния технологии организации учебно-воспитательного процесса и психологии его участников; проектировочный, включающий перспективное планирование информационного, коммуникационного и психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса за весь цикл реализации целей педагогической системы; конструктивный – средства, формы, методы проведения отдельного мероприятия; коммуникативный – характер взаимоотношений между педагогами и учащимися, нормы поведения в данной педагогической системе; организаторский – организация деятельности педагогов и учащихся, в том числе самоорганизация, саморегуляция, самоконтроль [174].

Методическим средством реализации системного подхода, в том числе и в педагогических системах, является *системный анализ*, исследующий возникшие при участии человека системы.

Проблемами системного анализа в педагогике занимался Ю.А. Конаржевский [156; 157], который выделяет четыре аспекта системного анализа:

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

Целью применения системного подхода к нашему исследованию является изучение социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников как системы, т.е. целостной совокупности взаимосвязанных элементов [42, с. 1225]. В педагогике образовательный процесс рассматривается как образовательная система через сущностные характеристики системы. Значит, социально-педагогическая поддержка, рассматриваемая с позиции процесса, может исследоваться как система с точки зрения выявления ее системных свойств.

Рассмотрим социально-педагогическую поддержку с позиции системного анализа.

Морфологический аспект предусматривает определение границ объекта исследования как педагогической системы, выделение подсистем и элементов системы. Всякая система является элементом метасистемы. В нашем случае социально-педагогическая поддержка является: а) подсистемой дополнитель-

ного образования, поскольку возможности ее реализации ограничены системой дополнительного образования; б) подсистемой педагогической деятельности, т.к. она рассматривается нами как вид педагогической деятельности; в) подсистемой образовательного процесса.

Основаниями социально-педагогической поддержки как системы выступает социальный заказ, сформулированный в Концепции модернизации дополнительного образования детей до 2010 года, ориентирующий дополнительное образование на создание условий для самоопределения и самореализации личности, а также потребности старшеклассников как субъектов образования и самореализации.

Генетический аспект характеризуется этапностью развития проблемы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования и целевыми приоритетами, обозначенными для каждого этапа. Социально-исторические предпосылки, сложившиеся в 90-е годы XX века, способствовали качественным изменениям в системе дополнительного образования и в характере педагогической деятельности, что актуализировало проблемы самореализации ребенка и педагогической деятельности, ориентированной на этот процесс (подробно этот аспект изложен в первом параграфе первой главы).

Структурный аспект связан с выделением внутренней организации социально-педагогической поддержки и определением ее компонентов, элементов, способа, характера связей между ними системообразующих факторов.

Внешним системообразующим фактором является цель поддержки, формулируемая исходя из социального заказа к системе дополнительного образования, ориентирующего ее на создание условий для саморазвития, самоопределения, самореализации ребенка. В качестве внутреннего системообразующего фактора выступают познавательные, творческие потребности старшеклассников в самореализации.

Система социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждении дополнительного образования является подсистемой социально-педагогической поддержки, которая оказывается разным категориям детей, и в зависимости от этого объектом социально-педагогической поддержки могут быть саморазвитие, развитие индивидуальности, самоопределение и т.п. Сама же социально-педагогическая поддержка – подсистема образовательного процесса учреждения дополнительного образования.

В социально-педагогической поддержке самореализации старшеклассников в учреждении дополнительного образования мы выделяем следующие компоненты: организационно-управленческий, диагностико-проектировочный, деятельностный, аналитико-коррекционный. Каждый компонент состоит из нескольких элементов. Организационно-управленческий компонент – из планирования, мотивации, организации, контроля. Диагностико-проектировочный – из диагностики потребностей, способностей, возможностей старшеклассника и разработки индивидуальной образовательной траектории (программы). Деятельностный – из обучения старшеклассника избранному направлению деятельности и собственно самореализации, включающей самопознание, самоопределение, самоактуализацию, самоорганизацию, самоутверждение. Аналитико-коррекционный – из анализа деятельности старшеклассника, педагога, учреждения дополнительного образования по социально-педагогической поддержке, определения коррекционных мероприятий. Компоненты и элементы системы социально-педагогической поддержки взаимосвязаны и взаимозависимы, обусловлены включенностью в целое, использование отдельных компонентов не обеспечивает необходимого результата.

Функциональный аспект рассматривает механизм функционирования социально-педагогической поддержки, функции, которые выполняет каждый элемент, их взаимодействие и взаимодействие системы с внешней средой. Социально-педагогическая поддержка выполняет диагностическую,

проектировочную, коррекционную учебно-информационную, психолого-терапевтическую, личностно-образующую, ценностно ориентационную функцию (подробно этот аспект представлен в содержательно-смысловом наполнении концепции).

Таким образом, мы определяем системный подход как способ научного познания, теоретико-методологический принцип и методологическое условие социально-педагогической поддержки. Его использование позволило:

- построить концепцию как систему;
- разработать и исследовать сложный объект – систему социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования как часть концепции. Изучение системы социально-педагогической поддержки состоит в выделении структуры, компонентов, элементов, системообразующих факторов, связей.

Но использование системного подхода без характеристики объекта, рассматриваемого в качестве системы, невозможно, поскольку системные свойства определяются объектом. Рассмотрение социально-педагогической поддержки как педагогической деятельности (требующей определенной профессиональной компетентности), ориентированной на самореализацию старшеклассника, развивающей его социально личностную компетентность, обусловило выбор деятельностного и компетентностного подходов в качестве теоретико-методологической стратегии исследования, под которой понимается наиболее общая формулировка дальнейшего совершенствования образования, выраженная в виде точно определенных целей, задач, сроков, допустимых при наличном состоянии педагогической науки и возможностях педагогической системы [33, с.212].

Деятельностный подход был выбран нами для исследования социально-педагогической поддержки самореализации личности как одного из специфических видов педагогической деятельности. Его роль состоит в представлении совокупности обобщенных научных положений по проблеме социально-педагогической поддержки самореализации личности как

разновидности педагогической деятельности, характеристике различных направлений ее исследования и организации теоретической и практической деятельности самого педагога.

В научной литературе представлены три аспекта деятельностного подхода: методологический (Г. Гегель, М.С. Каган, Г.П. Щедровицкий и др.), психологический (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Д. Эльконин и др.) и педагогический (В.А. Беликов, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.). Изучение любого социокультурного явления с позиции деятельности с анализом его структуры и генезиса происходит в рамках методологического аспекта. Психологический аспект рассматривает деятельность как интегрирующую основу психических свойств и функций. Педагогический аспект деятельностного подхода исследует деятельность как средство становления и развития личности, субъектности ребенка, что, в свою очередь, порождает проблему исследования педагогической деятельности как специальной работы по отбору содержания образования и организации деятельности ребенка, нацеленной на его активизацию и переводу в позицию субъекта познания, труда и общения [220, с. 16].

Анализ научной литературы показал, что определение деятельности чаще всего сводится к нескольким компонентам: активное взаимодействие субъекта с окружающей действительностью, обусловленность мотивами и потребностями человека, направленность на познание или преобразование окружающего мира, результатом деятельности является продукт духовной или материальной культуры, развитие личности [42; 224; 237; 316].

В нашей концепции деятельностный подход рассматривается как теоретико-методологическая стратегия исследования социально-педагогической поддержки самореализации, что позволяет изучать социально-педагогическую поддержку как вид педагогической деятельности, выявлять основные компоненты, анализировать ее результаты с позиции деятельности. Социально-педагогическую поддержку как вид педагогической

деятельности в рамках нашей концепции мы рассматриваем как совместную деятельность образовательного учреждения, педагога, старшеклассника, обеспечивающую развитие личностного потенциала, становление субъектности, направленную на самореализацию старшеклассника посредством познания, творчества, общения. Она включает в себя:

- собственно педагогическую деятельность, под которой мы понимаем «особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [220, с. 24]. Сущностными характеристиками педагогической деятельности является открытость, системность, уровневость, гибкость, кольцевой характер, универсальность, динамичность;

- самореализацию старшеклассника, под которой мы понимаем реализацию личностного потенциала, связанную с активностью личности, ее целеполаганием и уровнем притязаний, развитием субъектности, внешней объективной, актуальной самодеятельностью, выражающуюся в опредмечивании субъектности, в создании продукта самостоятельной деятельности. Сущностными характеристиками самореализации как деятельности является единство внутренней и внешней деятельности, интериоризации и экстериоризации, субъектность, результативность;

- управленческую деятельность как вид социальной деятельности, обеспечивающей целенаправленность, организованность функционирования социально-педагогической поддержки, и сопровождающих ее процессов (методического, психологического, кадрового, материального обеспечения), базирующейся на основных функциях управления – планировании, организации, мотивации, контроле.

Рассмотрим социально-педагогическую поддержку с позиции сущностных характеристик педагогической деятельности. *Открытость* социально-педагогической поддержки в качестве вида педагогической

деятельности проявляется в постоянном взаимодействии педагога с социальной средой. Это взаимодействие проявляется в формировании ее целей под воздействием социального заказа, а также потребностей ребенка и родителей; в постоянном обмене информацией с внешней средой, в зависимости от которой могут меняться содержание, направление, способы деятельности; в необходимости создания внешних условий для достижения поставленных целей; в воздействии самой педагогической деятельности на процесс управления образовательной системой; в направленности результатов на внешнюю среду с целью ее изменения.

Системность социально-педагогической поддержки выражается: в возможности выявления ее структурных компонентов и их взаимосвязей; в ее системной целостности (изменение любого из компонентов системы приводит к изменению всех остальных, а свойства целостной системы интегрируются свойствами входящих в ее состав элементов); в упорядоченности и последовательности ее элементов как системы.

Уровневость социально-педагогической поддержки проявляется в ее изначальной ориентации на достижение различных целей. В зависимости от возраста ребенка целью социально-педагогической поддержки может быть: в младшем школьном – развитие индивидуальности, в подростковом – самоопределение, в старшем школьном – самореализация. Кроме этого, цели поддержки делятся на стратегические, тактические и оперативные. Каждая цель предполагают специальный выбор условий, средств и методов ее реализации и, соответственно, получение разноуровневого результата.

Гибкость означает быструю адаптацию педагога в условиях меняющейся среды, варьирование средств, приемов обучения, воспитания, поддержки, коммуникации в зависимости индивидуальных особенностей, уровня развития, потребностей старшеклассника.

Кольцевой характер предполагает наличие оперативной обратной связи, корректирующей недостатки полученного результата социально-педагогической поддержки.

Универсальность социально-педагогической поддержки проявляется, во-первых, в том, что процесс развития индивидуальности, становления субъектности, самореализации присущ любому человеку (различия в степени выраженности) и потому поддержка может осуществляться везде, где речь идет об индивидуализации и самореализации; во-вторых, в возможности применения разнообразных видов деятельности без существенных изменений структуры поддержки.

Динамичность социально-педагогической и педагогической поддержки обеспечивается динамично меняющимися задачами деятельности, необходимостью ее совершенствования в процессуальном плане и в оценке качественной характеристики результата.

Самореализация как деятельность характеризуется единством внутренней и внешней деятельности, интериоризации и экстериоризации, субъектностью, результативностью.

Единство внутренней и внешней деятельности (в рамках нашего исследования) предполагает единство самоактуализации как деятельности по актуализации внутреннего, личностного потенциала и создание на этой основе продукта самостоятельной деятельности (внешний результат).

Единство интериоризации и экстериоризации состоит в переходе от внешней деятельности к внутренней и, наоборот, внутренней, психической, к внешней, предметной.

Субъектность характеризуется активной ролью личности в процессе самореализации. Субъект сам определяет цели, содержание, средства и формы необходимой ему деятельности, использует нормы и правила ее организации.

Результативность самореализации предполагает наличие внутреннего (личностный рост, чувство удовлетворения, самопознание и т.п.) и (или) внешнего (социально значимый продукт) результатов деятельности.

Педагогический аспект деятельностного подхода в рамках нашего исследования характеризуется следующими аспектами:

- позволяет анализировать деятельность педагога и старшеклассника с единых методологических позиций, раскрывая сущность и динамику их взаимодействия;
- дает возможность изучить содержание и специфику деятельности всех участников социально-педагогической поддержки;
- определяет деятельность как важнейший фактор развития личности, преобразования старшеклассника из преимущественно объекта процесса образования в субъект;
- ориентирует на сензитивные процессы развития старшеклассника (в соответствии с теорией типов ведущей деятельности), что обуславливает необходимость поиска содержания, форм и методов обучения и воспитания, смены разных видов деятельности, особенно в дополнительном образовании;
- позволяет рассматривать социально-педагогическую поддержку как вид педагогической деятельности, в основе которой лежит субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка;
- рассматриваемый в контексте конкретного старшеклассника с его потребностями, ценностными ориентациями и иными параметрами субъективного мира дает возможность выстроить стратегию самореализации личности в процессе образования.

В этом смысле деятельностный подход рассматривается как личностно-деятельностный.

Рассмотрение социально-педагогической поддержки как системы и педагогической деятельности предопределяет необходимость ее изучения с точки зрения системных свойств, т.е. выявления элементов, структуры и системообразующих факторов. Минимальной единицей социально-педагогической поддержки как деятельности является действие, трактуемое как элемент деятельности, направленный на достижение промежуточных целей и подчиненный общему замыслу. Деятельность складывается из действий по определению цели, мотива, способов, условий и достижению результата, что собственно и составляет ее структуру. Следовательно,

социально-педагогическая поддержка как деятельность складывается из определения целей, задач, объекта, субъекта деятельности, выбора средств, способов деятельности, создания условий для самореализации, выявления результата.

Цель социально-педагогической поддержки, являясь идеальным представлением конечного результата, формулируется в социальном заказе к системе образования, ориентирующем ее на деятельность по самоопределению и самореализации личности. Однако социальный заказ – это основа для формулирования цели, требующая конкретизации, т.е. описания, обеспечивающего измеримость, достижимость, гибкость и конкретность целей социально-педагогической поддержки. Осуществляется это через декомпозицию цели, которая позволяет выделить подцели, уточняющие, раскрывающие содержание, специфику, значение социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей.

Объектом социально-педагогической поддержки является процесс самореализации старшеклассника как осуществления его потребностей, способностей, возможностей, обусловленный индивидуальными, личностными особенностями и педагогическими условиями дополнительного образования, посредством собственных усилий в совместной деятельности с педагогом. Процесс самореализации старшеклассников проходит несколько этапов: самопознание, самопринятие, самоактуализация, самоопределение, самоорганизация и самодеятельность, самоутверждение. Реализация этих этапов требует от системы дополнительного образования, образовательного учреждения создания педагогических условий для самореализации, от педагога – педагогической деятельности, сущностью которой является индивидуальная помощь в самореализации. Деятельность системы дополнительного образования и педагога по самореализации старшеклассника лежит в основе выделения компонентов социально-педагогической поддержки.

Субъектом социально-педагогической поддержки выступает педагог и образовательное учреждение как коллективный субъект. Субъектом самореализации – старшеклассник. Выделение субъектов социально-педагогической поддержки и самореализации предполагает, что процесс постановки цели, выбора объекта, видов, форм деятельности осуществляется педагогом и старшеклассником совместно. Педагог, помогая в процессе самореализации, создает условия, включает старшеклассника в разные интересующие его виды деятельности (в чем, собственно, и заключается поддержка), способствует развитию в деятельности. Однако это предполагает наличие в образовательном учреждении возможностей и условий для такой деятельности, к которым относится ориентация самого учреждения на самореализацию старшеклассника, принятие управленческих решений в данном направлении, методическое сопровождение социально-педагогической поддержки, создание творческой среды. Реализация социально-педагогической поддержки связана с принятием управленческих решений, согласованием и сохранением общей для всего педагогического коллектива цели, соотношением целей и мотивов деятельности, учетом психологических особенностей и уровня компетентности каждого работника, координированием решений и действий и т.п.

Средства социально-педагогической поддержки можно условно разделить на материальные объекты и предметы духовной культуры. К первым относятся нормативно-законодательные акты, учебно-материальная база учреждения, компьютерные и иные технические средства и т.д. Ко вторым – разнообразные исследования, достижения науки и культуры, произведения искусства, используемые в образовательном процессе. Учитывая специфику социально-педагогической поддержки, подчеркнем, что в большей степени будут использоваться духовные средства.

Методами социально-педагогической поддержки являются активные методы обучения и воспитания, к которым относятся тренинги, деловые и ролевые игры, «мозговой штурм», проектирование, моделирование и т.п. Их

характерными чертами являются диалогичность, творческий характер деятельности, направленность на поддержку развития индивидуальности, предоставление старшекласснику свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбор содержания, способов учения, создание ситуации успеха. Использование тех или иных методов зависит от особенностей самих субъектов: традиций, уровня управленческой культуры, материальных, кадровых, педагогических условий образовательного учреждения, уровня профессиональной компетентности педагогов, их мотивации, личностных качеств, потребностей, способностей, а также индивидуальных особенностей старшеклассников.

Результат социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников мы рассматриваем через результативность деятельности, проявляющуюся в создании продуктов самостоятельной деятельности, уровне самоактуализации старшеклассника, развитии социально-личностной компетентности. Продуктом деятельности, итогом самореализации старшеклассников являются результаты самостоятельной образовательной деятельности в виде исследовательских, творческих работ в самых разных направлениях науки, культуры, искусства, спорта. Принимая за основу исследования Л.А. Коростылевой [163; 164], уровень самоактуализации как результат самореализации мы рассматриваем с помощью самоактуализационного теста (Э. Шостром) [74].

Социально-педагогическая поддержка как педагогическая деятельность состоит из организационно-управленческого, диагностическо-проектировочного, деятельностного, аналитико-коррекционного этапов.

Организационно-управленческий этап состоит в определении возможностей (социальных, культурных, кадровых, материальных и иных) учреждения дополнительного образования в организации социально-педагогической поддержки, а также разработке программы развития, образовательной программы учреждения на основе изучения потребностей, запросов старшеклассников относительно дополнительного образования.

Диагностико-проектировочный этап предполагает изучение индивидуальных особенностей, потребностей, способностей, возможностей старшеклассников и проектирование на этой основе индивидуальных образовательных траекторий.

Деятельностный этап заключается в реализации разработанной образовательной программы, программы развития учреждения дополнительного образования, индивидуальных образовательных траекторий, т.е. в собственно социально-педагогической поддержке самореализации старшеклассников.

Аналитико-коррекционный этап предполагает анализ результатов деятельности учреждения, педагога по социально-педагогической поддержке, анализ итогов самореализации конкретного старшеклассника и коррекционную работу по разрешению, возникших проблем.

Таким образом, деятельностный подход применяется в исследовании как:

- методологический инструмент в процессе познания социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников (сущность, структура);
- теоретико-методологический принцип, требующий рассмотрения социально-педагогической поддержки как деятельности педагога в единстве ее структурных элементов (действий, операций);
- методологическое условие процесса социально-педагогической поддержки и самореализации старшеклассника.

Компетентностный подход мы рассматриваем как теоретико-методологическую стратегию исследования проблемы. Он позволяет определять результат самореализации старшеклассника через социально-личностную компетентность, которая влияет на уровень его самореализации. Профессиональная компетентность педагога рассматривается как условие самореализации старшеклассника.

Разработкой компетентностного подхода занимались А.Л. Андреев, А.С. Белкин, Д.А. Иванов, Э.Ф. Зеер, Г.К. Селевко, А. В. Хуторской и др. [23; 119; 128; 260; 328]. Он рассматривается как совокупность теоретических, методологических и иных установок, которыми руководствуются в качестве модели решения проблем образования, в частности способствующего самоопределению и самореализации ребенка. Компетентностный подход тесно связан с деятельностным подходом, ориентирован на овладение комплексом компетенций, обеспечивающих способность выпускника к устойчивой жизнедеятельности в условиях постоянно меняющегося социально-политического, экономического, информационного пространства.

Нам близка позиция А.Л. Андреева, который определяет компетентностный подход как социальную стратегию в сфере образования, ориентированную на личность, готовую к осуществлению свободного, гуманистически ориентированного выбора [9]. Такая трактовка позволяет выйти на результат социально-педагогической поддержки. Саморазвитие, самоопределение, самореализация, самоактуализация определяют способность и возможность личности осуществлять свободный выбор, причем это в равной мере касается и педагога, и ребенка. Педагог, обладающий этими свойствами, способен помочь в развитии личности, готовой совершать свой свободный выбор. Дополнительное образование как никакая иная образовательная система подходит для реализации идей компетентностного подхода, поскольку направлено на самоопределение и самореализацию ребенка, практико-ориентировано, обладает подлинной вариативностью, предоставляет ребенку право выбора образовательной траектории.

Ключевыми понятиями компетентностного подхода являются «компетенция» и «компетентность». 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 [215, с. 265]. Следует отметить, что суффикс «-ность» в русском языке используется для обозначения качеств, степени владения ими.

Компетенция трактуется исследователями как:

- совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для эффективной деятельности по отношению к ним (А.В. Хуторской);
- круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретного органа или должностного лица; уровень образованности, достаточный для самообразования, самостоятельного решения возникающих познавательных проблем и определения своей позиции (Н.Н. Тулькибаева и Л.В. Трубайчук);
- образовательный результат, выражающийся в подготовленности, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами, сочетании знаний, умений, навыков, позволяющих ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды (Г.К. Селевко);
- компетентность в действии (Э.Ф. Зеер).

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

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

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

- результат научения (Э.Ф. Зеер);

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

Анализируя соотношение понятий «компетентность» и «компетенция», А.С. Белкин отмечает, что между ними существует прямая и инверсионная зависимость. Компетенции человеку предоставляются в зависимости от его статуса, уровня образования, работы. Компетентность достигается в процессе его жизни и деятельности, становления духовно-нравственной, морально-этической и иной сферы личности; возникает на базе предоставленной компетенции и сама компетентность, развиваясь, создает будущую компетенцию. Успешная реализация компетенций обеспечивается компетентностью, но и достижения в реализации компетенций влияют на успешность формирования компетентности. Компетентность в определенных условиях приобретает характер компетенции [23].

В своем исследовании мы рассматриваем *компетенцию* как круг полномочий, вопросов, совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, и как образовательный результат. *Компетентность* – как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, как характеристика, даваемая

человеку в результате оценки эффективности – результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества проблем. Очень точно, на наш взгляд, разделяет эти понятия А.С. Белкин, который определяет «компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет» [23, с.4].

Выделяются разные виды компетенций (ключевые, базовые, специальные, профессиональная, профессионально-педагогическая, социальная). Поскольку наше исследование ориентировано на самореализацию старшеклассника, а она предполагает развитие личностного потенциала и реализацию его в социальной среде, то одним из ее результатов является социально-личностная компетентность. Более того, мы рассматриваем ее как прямой результат социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассника, поскольку социально-личностная компетентность предполагает познание собственного потенциала и умение реализовывать его в социальной среде, что является критерием эффективности социально-педагогической поддержки.

Проблема компетентностей, связанных с социумом, разработана мало. Часть исследователей (С.З. Гончаров, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской, А.А. Ярулов и др.) выделяют компетенции, связанные с самореализацией и саморазвитием личности. У Г.К. Селевко – это автономизационная компетенция, у А.В. Хуторского – личностного самосовершенствования, у А.А. Ярулова – социальная, у Ю.М. Жукова – социально-психологическая [76; 261; 328; 362].

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 [261, с. 141]. Следовательно, сущность ее состоит в самодостаточности, автономности личности от социального влияния.

Близкую позицию занимает А.А. Ярулов, рассматривающий 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 [362, с. 97]. На наш взгляд, сам термин «социальная» компетентность неоднозначен, поскольку компетентность предполагает личностное, интериоризированное отношение к любому, в том числе и социальному знанию – это сущностная характеристика компетентностного подхода. В этом смысле можно говорить о социальном знании, но компетентность может быть только социально-личностной. Кроме этого, сведение социальной компетентности к совокупности умений и навыков действовать в социальной среде (закономерное с позиции социального знания) представляется сомнительным по отношению к социально-личностной компетентности, поскольку она предполагает способность решать проблемы жизнедеятельности и включает:

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

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

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

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

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

Социально-педагогическая поддержка как вид педагогической деятельности, ориентированный на самореализацию старшеклассника в дополнительном образовании, создавая условия для их самореализации, инициирует процесс приобретения ими социально-личностной компетентности. Следовательно, результаты социально-педагогической поддержки определяются нами не только по внутреннему (самоактуализация) и внешнему (продукт деятельности) критериям самореализации, но и по социально-личностному.

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

структуре профессиональной компетентности педагога дополнительного образования.

Проблема профессиональной компетентности педагога рассматривалась А.С. Белкиным, Э.Ф. Зеером, В.И. Загвязинским, М.И. Лукьяновой и др. [23; 110; 117; 183]. В педагогической науке нет единой трактовки понятия «профессионально-педагогическая компетентность». Это явление трактуется как:

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

- 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);

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

- 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).

Существуют разные подходы к выделению структуры профессионально-педагогической компетентности:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Выделение структуры профессиональной компетентности педагога дополнительного образования позволяет разработать содержание методического сопровождения социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников.

Таким образом, компетентностный подход как:

- методологический инструмент помогает определить результат социально-педагогической поддержки как социально-личностную компетентность старшеклассника;

- теоретико-методологический принцип – определить логику поддержки старшеклассника в самореализации;

- методологическое условие – определить структуру и содержание подготовки педагога к деятельности по поддержке самореализации старшеклассника.

Деятельностный и компетентностный подходы обеспечивают рассмотрение социально-педагогической поддержки с позиции деятельности, но не дают возможности исследовать социально-педагогическую поддержку в условиях дополнительного образования детей, поскольку не позволяют выявить его специфику. Поэтому в качестве практико-ориентированной тактики исследования мы определяем *интегративно-вариативный подход* (А.В. Золотарева, С.Л. Паладьев, Е.Б. Евладова Н.К. Чапаев и др.) [124; 125; 132; 133; 335]. Интегративно-вариативный подход по своей сущности тесно связан с системным и деятельностным подходами.

Понятие «интеграция» напрямую связано с понятием «система». Она характеризуется целостностью, которая предполагает появление интегративных качеств, не свойственных отдельным ее элементам. К целостности система приходит через интеграцию. Термин «интеграция» происходит от лат. *integration* – восстановление, восполнение целого и определяет состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию [42, с. 501]. Б.С. Гершунский пишет о том, что объективное единство сущностных качеств, технологических, практико-ориентированных возможностей образования создает предпосылки для интеграции образовательных систем [70, с. 52].

Интеграция рассматривается с позиции трех аспектов: как состояние, характеризующееся упорядоченностью, согласованностью, устойчивостью взаимосвязей между компонентами (элементами) системы; как процесс, приводящий к такому состоянию; как показатель эффективности системы, обеспечивающий ее целостность.

В качестве субъектов интеграции могут выступать учреждения, организации, люди (педагоги, дети, управленцы). Интеграция осуществляется на уровне всех субъектов, создавая образовательную (социокультурную, творческую, информационную и т.п.) среду учреждения дополнительного образования. Принципиальным для нашего исследования

является положение о субъектности старшеклассника и педагога в образовательном процессе учреждения дополнительного образования, которая позволяет обеспечивать развитие индивидуальности педагога и ребенка, что опосредованно влияет на процесс самореализации. Развитие индивидуальности вносит в систему дезинтеграционные явления, поскольку индивидуальность и самореализация всегда автономны. Дезинтеграционные явления, в свою очередь, учитывая стремление системы к целостности, интеграции, способствуют совершенствованию системы.

Интеграция делится на внешнюю и внутреннюю. *Внутренняя* – заключается в постановке комплексных (образовательных, социально-педагогических и иных) целей, создании интегративных образовательных программ, комплексных образовательных детских объединений, интегрированных технологий, достижении комплексных результатов.

С точки зрения нашего исследования самореализация старшеклассника, рассматриваемая с позиции системного подхода, состоит из компонентов, внутренних связей, системообразующих факторов, одним из которых является цель самореализации, декомпозируемая на подцели. Это подцели связаны с образованием, самопознанием, самоуправлением, саморазвитием, самоутверждением в социальной среде, т.е. самореализация предполагает постановку комплексных целей. Комплексность цели предполагает комплексность результата. Социально-педагогическая поддержка самореализации осуществляется посредством деятельности через реализацию интегративных программ, включающих разделы, связанные с освоением той или иной области науки, искусства, спорта, а также самоменеджмент, психологию эффективного общения и т.п. Оптимальными детскими образовательными объединениями для реализации целей социально-педагогической поддержки являются комплексные объединения (школы, студии, научные общества учащихся), где совместно работают педагог, психолог, методист.

Внешняя интеграция состоит в расширении взаимодействия учреждения дополнительного образования с организациями и учреждениями системы образования и другими ведомствами. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждении дополнительного образования предполагает постоянное взаимодействие учреждения, педагога, старшеклассника с учреждениями культуры, высшими учебными заведениями, научно-исследовательскими институтами, общественными объединениями, дающими возможность старшекласснику создавать продукт деятельности на профессиональном уровне.

Внешняя и внутренняя интеграции взаимосвязаны и взаимозависимы и выполняют интегративную, компенсаторную и стимулирующую функции. Первая функция – основная, обеспечивает целостность системы. Компенсаторная функция позволяет эффективно использовать возможности каждого элемента системы, что способствует оптимальности ее функционирования. Стимулирующая функция означает фасилитирующее воздействие субъектов интеграции друг на друга в процессе их взаимодействия, что также оптимизирует возможности системы.

Вариативность образования рассматривается как один из основополагающих принципов и направление развития современной системы образования в России, способность системы образования предоставлять многообразие полноценных, разнообразных вариантов образовательных траекторий и возможности выбора индивидуального образовательного пути [224, с. 31]. Нормативная основа вариативности закреплена в Законе РФ «Об образовании», где говорится об учете разнообразия мировоззренческих подходов, обеспечении прав обучающихся на свободный выбор мнений, суждений.

Интеграция в зависимости от внутренних и внешних условий порождает разнообразие вариантов развития системы образования, обеспечивающих ее гибкость, способность реагировать на потребности общества, детей, родителей. Исходя из этого, *сущность интегративно-*

вариативного подхода заключается в построении системы управления дополнительным образованием на основе выбора вариантов интеграции элементов ее внутренней и внешней среды для нахождения оптимального пути реализации цели и соблюдения права субъектов (детей, родителей, педагогов) на выбор вариантов деятельности для обеспечения ее разнообразия, разноуровневости, интегративности, преемственности в рамках системы [124].

Этот подход рассматривается в двух аспектах – управленческом и педагогическом. Первый – предполагает реализацию подхода на уровне субъекта управления, второй – на уровне объекта управления, педагогической системы учреждения дополнительного образования. Специфика нашего исследования требует применения и того и другого аспекта и рассматривается как практико-ориентированная тактика исследования, поскольку этот подход позволяет организовать процесс, определить технологии управления социально-педагогической поддержкой самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

Вариативность дополнительного образования проявляется в разнообразии образовательных программ, в возможности выбора их ребенком и родителями, а также в выборе педагогом вариантов организации педагогической деятельности.

Условием социально-педагогической поддержки самореализации является, с одной стороны, возможность выбора старшеклассником образовательной программы в зависимости от своих познавательных и творческих потребностей, что диктует необходимость разработки «веера» программ, с другой стороны, выбора индивидуальной образовательной траектории в этой программе, что предполагает владение педагогом разнообразными педагогическими технологиями. Сам же он имеет право разрабатывать программы по интересующим его проблемам и выбирать наиболее оптимальные, по его мнению, варианты организации

педагогической деятельности. Эффективность его деятельности в данном случае будет определяться через такие показатели, как результаты деятельности старшеклассника, их разнообразие, уровень, а также удовлетворенность старшеклассника работой педагога.

Интегративно-вариативный подход предполагает соответствие деятельности субъекта управления особенностям объекта управления – учреждения дополнительного образования как особого типа образовательного учреждения. К таким особенностям относятся отсутствие государственного образовательного стандарта, разнообразие социальных заказчиков, многонаправленность, разноуровневость, ориентация на личность ребенка. С позиции нашего исследования это проявляется не только в выполнении положений нормативно-правовых документов, регламентирующих цели, задачи деятельности учреждений дополнительного образования, но и в организации изучения социального заказа на дополнительное образование со стороны старшеклассников и их родителей, обеспечении деятельности учреждения в соответствии с этим заказом.

Следующее положение интегративно-вариативного подхода заключается в адекватности целей, содержания, форм организации деятельности учреждения дополнительного образования и управления им социальному заказу на дополнительное образование.

Целевой заказ государства, социальный заказ, потребности старшеклассников в самореализации позволяют учреждению определить цели, содержание, формы и методы деятельности и сформулировать их в программе развития, образовательной программе учреждения. Далее необходима разработка образовательных программ по направлениям социально-педагогической поддержки.

Интегративно-вариативный подход предполагает обусловленность участия членов педагогического коллектива в управлении учреждением, их право на разработку авторских образовательных программ, свободу выбора целей, содержания, педагогических технологий, способов отслеживания

результатов. Это положение основывается на том, что субъектами управления учреждением дополнительного образования являются не только руководители, но и весь педагогический коллектив, поскольку педагоги, имея право на разработку авторской программы, влияют на определение целей, содержания, способов деятельности учреждения. Мы считаем, что эту закономерность необходимо рассматривать с позиции партиципативной организационной культуры (Т.Ю. Базаров, П.В. Малиновский, В.И. Секун и др.), в основе которой лежит субъект-субъектное взаимодействие. Партиципативная организационная культура раскрывается через следующие положения:

- подавляющее большинство педагогов готовы работать для достижения цели, находящейся за пределами их личных интересов;

- каждый человек уникален, поэтому стандартные подходы к управлению не срабатывают, значит, должен быть выработан индивидуальный подход к каждому сотруднику с учетом конкретной ситуации;

- если у членов коллектива есть четкое представление о целях деятельности, то каждый работник способен гибко сочетать командные цели с личными;

- взаимодополнительность способностей членов команды, общность ценностных установок обеспечивают полноценное использование индивидуальных умений, навыков для достижения общей цели;

- незаурядные цели должны формулироваться и осуществляться таким образом, чтобы концентрировать усилия людей для их достижения, что предполагает новый тип руководства и обучение сотрудников;

- процесс командообразования сопровождается активным участием всех членов команды в анализе проблем и перспектив, планировании совместных действий, оценке результатов работы [307].

В основе управления, основанного на партиципативной организационной культуре лежат ценности уважения к личности и членов команды друг к другу, развития, творчества, инициативы, реализации своего

потенциала, доверия к руководству. Это единственно возможный тип управления социально-педагогической поддержкой самореализации старшеклассников в условиях учреждения дополнительного образования детей.

Отношения доверия, взаимопонимания, сотрудничества, совместного творчества, лежащие в основе социально-педагогической поддержки, без которых педагогическая деятельность по самореализации старшеклассника невозможна, не могут заканчиваться за дверью учебного кабинета. Такие же отношения доверия, взаимопонимания, сотрудничества, совместного творчества должны быть и в самом педагогическом коллективе, в отношениях коллектива и администрации учреждения. Технологически эта проблема решается посредством организации деятельности методической и психологической служб.

Выбор технологий управления учреждением дополнительного образования зависит от организации внутренней интеграции субъектов, направлений, программ его деятельности и внешней интеграции с организациями и учреждениями системы образования и других ведомств. С позиции нашего исследования это положение предполагает выбор технологий управления учреждением исходя из интеграции направлений и программ социально-педагогической поддержки (саморазвития, самоопределения, самореализации и т.п.) с внешней средой образовательного учреждения, представленной (в нашем случае) высшими образовательными учреждениями, учреждениями культуры, спорта и т.п.

Таким образом, интегративно-вариативный подход рассматривается нами как практико-ориентированная тактика исследования и позволяет:

- разработать управление процессом социально-педагогической поддержки в условиях учреждения дополнительного образования (методологический инструмент);

- связать процесс управления социально-педагогической поддержкой с самореализацией старшеклассников в процессе дополнительного образования (теоретико-методологический принцип);
- разработать содержательно-смысловое наполнение и педагогические условия концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования (методологическое условие).

Подводя итоги определению методологических основ социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников, остановимся на наиболее существенных положениях этого параграфа.

1. Методологический уровень нашей концепции, исходя из идеи взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании педагогических явлений, строится нами с позиции системного, деятельностного, компетентностного, интегративно-вариативного подходов.

2. Системный подход представляет собой общенаучную основу исследования, позволяющую изучение социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования с точки зрения ее компонентов, элементов, внутренних и внешних системообразующих факторов, свойств и связей.

3. Системный подход обеспечивает разработку содержания концепции как системы и построение в ее рамках системы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

4. Деятельностный подход выступает как теоретико-методологическая стратегия и дает возможность исследовать социально-педагогическую поддержку самореализации старшеклассника как педагогическую деятельность с точки зрения единства ее структурных элементов (цели, объекта, субъекта, средств, методов, результата); анализировать деятельность педагога и ребенка с единых методологических позиций, раскрывая сущность и динамику их взаимодействия; изучать содержание и специфику

деятельности всех участников процесса социально-педагогической поддержки; определять деятельность как важнейший фактор развития личности, преобразования старшеклассника из преимущественно объекта в субъект деятельности.

5. Компетентностный подход наряду с деятельностным является теоретико-методологической стратегией, позволяющей исследовать самореализацию с позиции ее результата – социально-личностной компетентности старшеклассника, которую мы рассматриваем как владение совокупностью знаний о личностных особенностях, возможностях, способностях, потребностях, способах реализации своего потенциала в социальной среде в соответствии со своими ценностными ориентациями, выраженными в конкретном результате деятельности.

6. С помощью компетентностного подхода мы исследовали профессиональную компетентность педагога дополнительного образования (условие эффективности социально-педагогической поддержки), определяемую 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.

7. Интегративно-вариативный подход – практико-ориентированная тактика исследования. Его сущность заключается в построении системы управления социально-педагогической поддержкой в условиях учреждения дополнительного образования на основе выбора вариантов интеграции элементов ее внутренней и внешней среды, вариантов деятельности педагога и старшеклассника, обеспечивающей процесс самореализации.

8. Интегративно-вариативный подход использован нами для разработки содержательно-смыслового наполнения и педагогических условий концепции социально-педагогической поддержки в учреждениях дополнительного образования.

2.3. Ядро концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшекласников в учреждениях дополнительного образования

Под ядром педагогической концепции понимается «система исходных положений, определяющих особенности построения научной теории и характеризующих ее специфику» [357, с. 114]. Ядро концепции состоит из закономерностей и принципов исследуемого педагогического феномена. Определимся с понятиями «закономерность» и «принцип».

Общественная закономерность – это «объективно существующая, повторяющаяся существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического процесса» [42, с. 452]. Исходя из этого определения, можно рассматривать педагогическую закономерность как объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями отдельными сторонами образовательного процесса. Закономерности определяют основную линию развития явления. Познание закономерностей открывает возможность их практического использования в образовании. Выявление закономерностей происходит в процессе анализа научной литературы, педагогического опыта, собственной практической деятельности. Для выявления закономерностей мы использовали прием установления связи свойств объекта с аспектами его исследования на базе теоретико-методологических оснований.

Принципы, как правило, определяются закономерностями. Принципы педагогического процесса трактуются как «исходные положения, определяющие содержание, формы, методы, средства и характер взаимодействия в педагогическом процессе; руководящие идеи, нормативные требования к его организации и проведению» [149, с. 120]; «основополагающие требования, которыми руководствуются при организации процесса обучения и воспитания» [223, с. 159]; «основные положения, на которых базируется исследовательское и практическое

преобразование педагогических систем» [111, с. 201]. Исходя из такого понимания педагогических принципов, при выявлении принципов социально-педагогической поддержки, мы опирались на следующие критерии:

- объективность, т.е. выявление их на основе объективно существующих педагогических закономерностей;
- научная обоснованность – соответствие уровню развития современного научного знания;
- ориентированность, т.е. направленность на разрешение определенных педагогических противоречий и задач;
- системность – наличие системообразующего фактора, предъявляющего определенные требования ко всем компонентам педагогической системы, подчиняющий функционирование и развитие системы в целом;
- эффективность, предполагающая повышение эффективности педагогического процесса вследствие его использования;
- дополнительность – дополнение принципов друг другом, не заменяя и не перекрывая их [10, с. 176–177].

В основу выделения принципов мы положили их деление на общие и частные. Общие принципы описывают наиболее общие черты социально-педагогической поддержки, обеспечивают целостность теоретических основ концепции, связывают их с объектами более высокого порядка – дополнительным образованием, самореализацией личности. Выделение общих принципов обусловлено общеметодологическим основанием всех закономерностей, определяющих выявление тех или иных принципов. Педагогическая теория требует обобщения полученных в ходе исследования закономерностей и целостной их трактовки, а, значит, совокупность закономерностей определяет общие принципы. Общий вид ядра концепции представлен на рис. 3.



Рис. 3. Ядро концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования

Начнем с рассмотрения *внешней закономерности*, определяющей объективные, устойчивые повторяющиеся взаимосвязи социально-педагогической поддержки с социальной средой и протекающими в ней общественными процессами, а также соответствующих ей принципов. Анализ общественного развития с позиции системного подхода позволяет выделить компоненты, влияющие на самореализацию личности, установить их взаимосвязи, а также социальные условия появления такого вида педагогической деятельности, как социально-педагогическая поддержка, сущностью которой является помощь в самореализации ребенка.

Социально-педагогическая поддержка, рассматриваемая как особая педагогическая деятельность, ориентированная на самореализацию старшеклассников, возможна лишь на определенной ступени развития общества в условиях демократизации, отношения к ребенку как личности, имеющей право на выбор жизненного пути. Этим и объясняется тот факт, что педагогическая и социально-педагогическая поддержка – явления в педагогике новые, активно исследуемые лишь последние десять – пятнадцать лет. Их появление в советской педагогике было практически невозможно,

поскольку цели, ценностные установки советской эпохи отличаются от целей и ценностей, требований, предъявляемых личности в настоящее время, что, в свою очередь, влияет на содержание педагогической деятельности.

Со второй половины 90-х годов под влиянием процессов демократизации общества, гласности, кризиса в образовании усиливается внимание к личности ребенка, а также поиск путей и средств гуманизации отношений «педагог – ребенок». Это находит свое отражение в нормативно-правовых актах системы образования и в формулировании социального заказа, направленного на свободное самоопределение, самореализацию, саморазвитие ребенка в процессе образования. С помощью традиционных для педагогики процессов обучения и воспитания эту проблему далеко не всегда можно решить. Поэтому возникает теория педагогической и социально-педагогической поддержки, ставящая в центр педагогической системы личность ребенка, ее саморазвитие и самореализацию.

Но как бы ни было демократично общество и образование, современная российская школа далеко не всегда может решать проблемы самореализации старшеклассника. В Законе Российской Федерации «Об образовании» записано (гл. II, ст. 14, п. 5): «Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением на основе государственных образовательных стандартов». Это означает, что содержание образования изначально ограничено стандартами, которые не в состоянии учесть индивидуальные познавательные, творческие и иные потребности ребенка. И хотя перед общеобразовательной школой, так же как и перед всей системой образования, стоит задача «обеспечения самоопределения личности, создание условий для ее самореализации» (Там же, п. 1) реальная возможность решения этой проблемы весьма сомнительна. Только дополнительное образование, содержание которого не стандартизировано, что дает возможность ребенку заниматься не по предметам, четко

ограниченным темами и учебными часами, а по волнующим его проблемам, объективно способно создать условия для самореализации личности в процессе образования.

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

В дополнительном образовании управление строится на партиципативной организационной культуре. Добровольность участия ребенка в образовательном процессе, субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка – основа дополнительного образования, что диктует необходимость определения содержания образования, выбор форм, методов, технологий обучения и воспитания, состав учебных групп, стиля общения педагогов, стиля управления образовательным учреждением исходя из интересов и потребностей ребенка, а не стандартов и нормативов образования. В ином случае существование учреждения и самой системы дополнительного образования оказывается под большим вопросом, что, в свою очередь, не может не влиять на уровень педагогической культуры и стиль взаимодействия педагога и ребенка. Более того, это принципиально другая педагогическая культура, основывающаяся на глубоком уважении к личности ребенка, признании его равноправным участником и творцом

образовательного процесса. Именно поэтому в дополнительном образовании никогда не встает вопрос дисциплины. Если педагог и ребенок воспринимают друг друга как равноправные участники образовательного процесса, если они совместно определяют, чем и как они будут заниматься, вопросы взаимопонимания снимаются изначально. Таким образом, учреждения дополнительного образования способны решать проблемы самореализации старшеклассника в силу действующей там партиципативной организационной культуры.

Исходя из вышеизложенного, мы формулируем **внешнюю закономерность** социально-педагогической поддержки следующим образом: *социально-педагогическая поддержка зависит от процесса демократизации общества, системы образования, восприятия ребенка обществом как субъекта собственного развития.* Данная закономерность раскрывается через принципы демократизации, свободосообразности, гуманности, субъектности.

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

развивающим, стимулирующем самоопределение, самоактуализацию и самореализацию средством для педагога и старшеклассника.

Исследование проблем социально-педагогической поддержки привело нас к выводу о необходимости *принципа свободосообразности* (М.Н. Дудина) [99; 100] для дополнительного образования. Принцип свободосообразности, как считает М.Н. Дудина, должен реализовываться в единстве с принципом природосообразности и культуросообразности. Но это не механическое добавление, а синергетическое объединение. Она пишет о том, что классические принципы педагогики (природосообразности и культуросообразности) «не гарантируют свободы, не обеспечивают этизацию образовательно-воспитательного пространства и демократизацию общества, освоение гуманистического идеала», «только в триединстве природосообразности, культуросообразности и свободосообразности изначально можно предполагать отношение к ребенку как к многоликому человеку, сложному субъекту, обладающему природной спонтанностью, креативностью, способностью к активному проявлению себя, поиску идентичности». Синергетическое единство этих принципов позволяет старшекласснику выбирать «свою линию жизненного развития, обусловленную его природой и культурой» [100, с. 8 – 9].

Поскольку свободный выбор старшеклассника является сущностной характеристикой социально-педагогической поддержки в системе дополнительного образования и в основе его лежит удовлетворение познавательных, творческих, коммуникативных интересов и потребностей, мы считаем важным выделить этот принцип.

Общим для социально-педагогической поддержки является *принцип гуманности*, т.е. признания ребенка высшей ценностью образования, обеспечения его права на свободное развитие и проявление своих способностей. Принцип гуманности базируется на приоритете общечеловеческих ценностей, утверждении блага человека как критерия эффективности деятельности образовательной системы. Для

дополнительного образования это фундаментальный принцип, поскольку в основе деятельности, отношений педагогического коллектива, педагога и старшеклассника лежит признание интересов, потребностей, мотивов ребенка приоритетом образования.

Принцип субъектности состоит в том, что процесс самореализации сопровождается превращением старшеклассника из объекта образовательных воздействий в субъект собственной деятельности, т.е. становлением субъектности, сущность которой состоит в самостоятельном определении личностью целей, меры занятости необходимой ему деятельностью в соответствии со своими возможностями и способностями. Только осознавая свои мотивы, потребности, возможности, способности, цели и умея претворить их в жизнь, старшеклассник способен самореализоваться. Субъектность рассматривается как результат интериоризации общественного опыта, как продукт образования, т.е. как приобретаемое в процессе развития, но основанное на индивидуальных особенностях личности свойство. В процессе взросления для развития личности более важными становятся внутренние факторы. Процессы «самости» (саморазвитие, самовоспитание, самореализация) приобретают большой удельный вес. Активность, возникающая в ответ на воздействия окружающей среды, сменяется собственной активностью, являющейся необходимым условием для самореализации. В социально-педагогической поддержке этот принцип дает возможность через овладение старшеклассником технологией самоменеджмента стать активным творцом собственной жизни и деятельности.

Внутренние закономерности определяют объективные, устойчивые повторяющиеся взаимосвязи в самой социально-педагогической поддержке как педагогической деятельности, ориентированной на самореализацию старшеклассника в учреждениях дополнительного образования. Системный деятельностный и компетентностный подходы позволяют нам, рассматривая социально-педагогическую поддержку как систему и деятельность, выделить

ее компоненты, установить их взаимосвязи, определить педагогические условия эффективности социально-педагогической поддержки как педагогической деятельности. Это закономерности обусловленности и эффективности.

Содержание социально-педагогической поддержки зависит от познавательных, творческих потребностей старшеклассников, от целей, которые они стремятся достичь в процессе дополнительного образования. Цели и потребности старшеклассников являются определяющими для разработки содержания образовательной программы и программы развития учреждения дополнительного образования, а также образовательных программ педагогов, определения содержания форм, методов социально-педагогической поддержки.

Социально-педагогическая поддержка рассматривается как вид педагогической деятельности. Генерируется социально-педагогическая поддержка социальным заказом к дополнительному образованию. Сама социально-педагогическая поддержка возможна потому, что общество и государство поставило задачу самоопределения и самореализации ребенка через развитие его индивидуальности и создало в учреждениях дополнительного образования условия для реализации этой задачи. Следует отметить, что дополнительное образование существует более ста лет, но подобная задача поставлена перед ним относительно недавно, что связано с процессом демократизации общества. В системе дополнительного образования для реализации поставленной задачи созданы определенные педагогические условия.

Целью социально-педагогической поддержки является помощь старшекласснику в самореализации через сотрудничество, сотворчество с педагогом, другими воспитанниками и детскими коллективами. Социально-педагогическая поддержка позволяет старшекласснику стать активным субъектом процесса образования, что достигается через лично значимое содержание образования; организацию субъект-субъектного взаимодействия

педагога и старшеклассника, диалоговые и полилоговые формы общения; активное, заинтересованное участие в образовательном процессе; фасилитирующую функцию деятельности педагога; соотнесение педагогических технологий с закономерностями становления личности; максимальную обращенность к индивидуальному опыту старшеклассника; обогащение жизненного опыта, развитие индивидуальности познавательной и творческой мотивации и способностей.

Цели социально-педагогической поддержки могут быть достигнуты, если управление учреждением дополнительного образования ориентировано на самореализацию старшеклассника. Вся управленческая деятельность учреждения дополнительного образования: планирование, организация деятельности учреждения, мотивация педагогов, контроль процесса – подчиняются основной цели – самореализации, саморазвитию ребенка. Это системообразующий элемент системы дополнительного образования, поскольку без потребности старшеклассника, приходящего в дополнительное образование за самореализацией в избранном им виде деятельности, ни отдельный педагог, ни учреждение, ни сама система дополнительного образования существовать не могут.

Педагог дополнительного образования должен быть подготовлен к социально-педагогической поддержке самореализации старшеклассника, т.е. должен обладать соответствующей профессиональной компетентностью, включающей специальную профессиональную, психологическую, методическую, социально-личностную компетентность, что обуславливает качество педагогической деятельности, а значит, возможность самореализации старшеклассников.

Однако ни управление, ни педагогическая деятельность не могут обеспечить результата социально-педагогической поддержки без деятельности старшеклассника по реализации собственного потенциала. Только активное самопознание, самоопределение, самоорганизация, самоуправление, самоутверждение, рефлексия (как этапы самореализации)

старшеклассника обеспечивают достижение цели социально-педагогической поддержки.

Системный характер социально-педагогической поддержки проявляется в том, что частичная реализация отдельных мер (управления, деятельности педагога, старшеклассника) не обеспечивает качественного результата. Это позволяет нам сформулировать **закономерность обусловленности: содержание социально-педагогической поддержки обусловлено целями субъектов совместной деятельности: старшеклассника, педагога, учреждения дополнительного образования.** С этой закономерностью связана вторая группа принципов целенаправленности, сотрудничества, самоактуализации, продуктивности деятельности.

Принцип целенаправленности, с одной стороны, состоит в том, что каждый этап социально-педагогической поддержки должен быть ориентирован на достижение основной цели – помощь старшекласснику в самореализации. Достижение этой цели возможно при объединении усилий в обеспечении возможности самореализации старшеклассника, педагога, учреждения как коллективного субъекта. Таким образом, содержание социально-педагогической поддержки определяется всеми ее участниками. Отсутствие целевой ориентации в социально-педагогической поддержке «размывает» само содержание педагогической деятельности, делает его бессмысленным, приводит к отрицательным результатам. Процесс социально-педагогической поддержки, в результате которого не состоялась самореализация старшеклассника, не может считаться эффективным. С другой стороны, принцип целенаправленности предполагает личностное целеполагание старшеклассника, т.е. его способность и возможность определять цели собственной деятельности.

Принцип сотрудничества в социально-педагогической поддержке имеет несколько уровней: сотрудничество администрации и педагогов, педагогов и старшеклассников, администрации и старшеклассников. Первый уровень (сотрудничество администрации и педагогов) дает возможность при

отсутствии государственного образовательного стандарта в дополнительном образовании для согласованного участия всех членов педагогического коллектива в разработке содержания деятельности учреждения и, в частности, социально-педагогической поддержки. Это проявляется в разработке образовательной программы учреждения и образовательных программ по направлениям деятельности. Второй и третий уровни предполагают субъект-субъектное взаимодействие администрации, педагога и старшеклассника, их равноправную, активную совместную деятельность в процессе образования, 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 участников социально-педагогической поддержки строятся на основе диалога, создающего оптимальные предпосылки для эффективного общения равных, принимающих, уважающих друг друга, умеющих слушать и воспринимать чужую точку зрения и адекватно на нее реагировать собеседников. Этот принцип предполагает и соответствующие отношения педагогов и администрации учреждения, поскольку (как мы отмечали выше) педагог при социально-педагогической поддержке является субъектом управления в учреждении дополнительного образования. 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 в социально-педагогической поддержке предполагает ориентацию на развитие мотивации к познанию и творчеству, потребности старшеклассника в актуализации своих интеллектуальных, творческих, коммуникативных способностей и возможностей. Актуализация этих способностей создает предпосылки для осознанной самореализации.

Самоактуализация выступает как внутренний план самореализации. А. Маслоу выделяет следующие признаки самоактуализированной личности: базовое принятие жизни, чувство общности с другими людьми, базовая удовлетворенность жизнью, умение отделять цель от средства ее достижения [188, с. 254]. Сотрудничество, являясь сущностной характеристикой социально-педагогической поддержки, педагогические условия дополнительного образования определяют уважение к личности, доверие, дружбу, взаимопомощь в отношениях педагога и старшеклассника, старшеклассников друг с другом. Тем самым удовлетворяются потребности более низкого порядка (в безопасности и уверенности в будущем, в причастности к социальной группе, в уважении и признании), создавая благоприятные условия для развития потребности в самоактуализации. Развиваясь, самоактуализация становится внутренним побудителем самореализации старшеклассника.

Принцип продуктивности деятельности состоит в обязательности получения продукта самостоятельной деятельности, без чего самореализация невозможна. Одним из критериев самореализации является внешняя продуктивность, определяемая через количественные и качественные показатели деятельности. Продуктом деятельности в нашей концепции выступают продукт самостоятельной деятельности старшеклассника в виде научно-исследовательской работы, произведения художественного, технического, прикладного творчества (картина, скульптура, вышивка, техническая модель и т.д.), спортивного достижения и т.п. Самореализация сопровождается созданием лично значимого продукта, позволяющего личности самоутвердиться в социальной среде, а также состоянием удовлетворенности от результатов деятельности.

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

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

Системный характер социально-педагогической поддержки проявляется в том, что частичная реализация отдельных мер (управления, деятельности педагога, старшеклассника) не обеспечивает качественного результата – самореализации старшеклассника, проявляющейся в развитии социально-личностной компетентности, создании продукта самостоятельной деятельности. Эффективность самореализации старшеклассника зависит от системы социально-педагогической поддержки, созданной в учреждении дополнительного образования. Эффективность социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании предполагает создание системы социально-педагогической поддержки, включающей:

- управление процессом социально-педагогической поддержки;
- внутреннюю и внешнюю интеграцию в учреждении дополнительного образования;
- создание педагогических условий эффективности поддержки;
- разработку методического, психологического, информационного сопровождения социально-педагогической поддержки;
- разработку программы мониторинга;
- подготовку педагогов к деятельности по самореализации старшеклассников;
- обеспечение вариативности посредством создания разнообразных образовательных программ, способных удовлетворить познавательные, творческие потребности старшеклассника;
- разработку индивидуальной образовательной траектории для старшеклассника;
- определенную этапность реализации поддержки.

Система социально-педагогической поддержки состоит из организационно-управленческого, диагностико-проектировочного, деятельностного, аналитико-коррекционного компонента. Содержание организационно-управленческого компонента заключается в стратегическом и тактическом планировании, создании условий для осуществления социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников. Содержание диагностико-проектировочного компонента состоит в изучении потребностей, способностей, возможностей старшеклассников, а также в процессе их самопознания, результатом которого становится выбор индивидуальной образовательной траектории. Содержание деятельностного компонента – самореализация старшеклассника при поддержке педагога через создание продукта деятельности в избранной им сфере науки, культуры, искусства, спорта. Аналитико-коррекционный компонент – анализ результатов социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников на трех уровнях – деятельности старшеклассника, педагога, учреждения, определения программы коррекционных мер.

Все вышеизложенное позволило нам определить **закономерность эффективности**: *эффективность самореализации старшеклассников в процессе дополнительного образования зависит от системы социально-педагогической поддержки, созданной в учреждении дополнительного образования.* Эта закономерность раскрывается через принципы вариативности, выбора, фасилитации, обратной связи, гибкости.

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

дополнительного образования определяется программой его развития и образовательной программой учреждения.

Принцип выбора – обратная сторона принципа вариативности. Сущность его заключается в праве старшеклассника выбирать свой жизненный путь, индивидуальную образовательную траекторию, систему ценностей, содержание и способы получения знаний, наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности, без чего невозможно развитие индивидуальности и самореализация личности. Относительно социально-педагогической поддержки принцип выбора состоит в том, что учреждение дополнительного образования предлагает варианты выбора образовательной траектории, а старшеклассник имеет право выбора из многообразия вариантов.

Принцип фасилитации заключается в стимулировании и иницировании осмысленной деятельности. Механизм фасилитации заключается в стимулирующем влиянии деятельности одних людей на деятельность других. Причем это может быть влияние администрации на педагога, педагога на старшеклассника и наоборот, а также влияние детей друг на друга, влияние педагогов друг на друга. Принцип фасилитации – логическое продолжение принципов вариативности и выбора. В основе его уважение к личности педагога и старшеклассника, 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 старшеклассника – обмен идеями, мнениями, ресурсами, методами, технологиями исследовательской, творческой деятельности, способствующих его самореализации.

Принцип обратной связи в социально-педагогической поддержке имеет особое значение, так как без постоянного анализа обратной информации, поступающей от старшеклассника, психолога, методиста, проектирование

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

Принцип гибкости предполагает возможность изменений, обеспечивающих реализацию социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассника в различных условиях при сохранении системной целостности, что обеспечивает универсальность, а значит, расширяет область практического применения, обеспечивает комплексное решение проблемы. Эффективность социально-педагогической поддержки зависит от четкости, оперативности и согласованности работы служб методического, психологического сопровождения и педагога дополнительного образования. Задача психологов совместно с педагогом – четкое и своевременное определение проблем и трудностей старшеклассника, если это необходимо, разработка программы психологической помощи. Задача методистов совместно с педагогом – разработка образовательных индивидуальных программ, определение оптимальных форм и методов работы с конкретным старшеклассником. Гибкость в данном случае заключается в своевременной адекватной поддержке старшеклассника в процессе самореализации.

В табл. 3 отражены закономерности и раскрывающие их принципы.

Закономерности и принципы
социально-педагогической поддержки (СПП)

Закономерность	Закономерности СПП	Принципы СПП
Внешняя	Социально-педагогическая поддержка зависит от процесса демократизации общества, системы образования, восприятия ребенка обществом как субъекта собственного развития	Гуманности Демократизации Свободообразности Субъектности
Внутренняя <i>Обусловленности</i>	Содержание социально-педагогической поддержки обусловлено целями субъектов совместной деятельности: старшеклассника, педагога, учреждения дополнительного образования	Целенаправленности Сотрудничества Самоактуализации Продуктивности деятельности
Внутренняя <i>Эффективности</i>	Эффективность самореализации старшеклассников в процессе дополнительного образования зависит от системы социально-педагогической поддержки, созданной в учреждении дополнительного образования	Вариативности Выбора Фасилитации Гибкости Обратной связи

Обобщая вышеизложенное, остановимся на наиболее существенных моментах.

1. Ядро концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования составляют закономерности и принципы.

2. Выявление закономерностей осуществлялось на основе установления связи свойств социально-педагогической поддержки с выбранными теоретико-методологическими подходами. На основании системного подхода выделена внешняя закономерность, на основании системного, деятельностного, компетентностного, интегративно-вариативного подходов – внутренние закономерности.

3. Внешняя закономерность определяет взаимосвязь социально-педагогической поддержки и процесса демократизации общества, системы

образования, восприятия ребенка обществом как субъекта собственного развития.

4. Закономерность обусловленности устанавливает зависимость содержания социально-педагогической поддержки от целей субъектов совместной деятельности – старшеклассника, педагога, учреждения дополнительного образования.

5. Закономерность эффективности определяет зависимость эффективности самореализации старшеклассников в процессе дополнительного образования от системы социально-педагогической поддержки, созданной в учреждении дополнительного образования.

6. В основу выделения принципов положено их деление на общие и частные. Общие принципы вытекают из внешней закономерности и обеспечивают целостность теоретических основ концепции с объектами более высокого порядка – дополнительным образованием, самореализацией личности. Частные принципы вытекают из закономерностей обусловленности и эффективности.

7. Общие принципы (демократизации, свободосообразности, гуманности, субъектности) раскрывают внешнюю закономерность и относятся ко всем выявленным закономерностям. Закономерности обусловленности соответствуют принципы целенаправленности, самоактуализации, сотрудничества, продуктивности деятельности. Закономерности эффективности – принципы вариативности, выбора, фасилитации, гибкости, обратной связи.

2.4. Содержательно-смысловое наполнение концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования

Смысл трактуется как идеальное содержание, идея, сущность, предназначение чего-либо. Содержание – как определяющая сторона целого,

совокупность частей (элементов) предмета, явления [42, с. 1240, 1246]. Содержательно-смысловое наполнение – идеальное содержание, сущность концепции, выраженная в механизмах, процедурах, средствах практического использования ее теоретических положений. Содержательно-смысловое наполнение концепции представлено через систему социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании, разработанную на основе системного, деятельностного, компетентностного, интегративно-вариативного подходов, закономерностей и принципов социально-педагогической поддержки.

Система социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждении дополнительного образования включает в себя следующие компоненты: организационно-управленческий, диагностико-проектировочный, деятельностный, аналитико-коррекционный. Каждый компонент состоит из нескольких элементов. Организационно-управленческий компонент – из планирования, мотивации, организации, контроля. Диагностико-проектировочный – из диагностики потребностей, способностей, возможностей старшеклассника и разработки индивидуальной образовательной траектории (программы). Деятельностный – из деятельности учреждения, педагога по социально-педагогической поддержке, собственно из самореализации старшеклассника, включающей самопознание, самоопределение, самоактуализацию, самоорганизацию, самоутверждение. Аналитико-коррекционный – из анализа деятельности и саморефлексии старшеклассника, педагога, учреждения дополнительного образования по социально-педагогической поддержке, определения коррекционных мероприятий. Компоненты и элементы системы социально-педагогической поддержки (СПП) взаимосвязаны и взаимозависимы, обусловлены включенностью в целое, использование отдельных компонентов не обеспечивает необходимого результата (рис. 4).



Рис.4. Система СПП в учреждении дополнительного образования

Компоненты социально-педагогической поддержки как вида педагогической деятельности с позиции деятельностного подхода мы рассматриваем как относительно законченные элементы деятельности — действия. Логически связанные действия, складываются в социально-педагогическую поддержку в учреждении дополнительного образования детей: определение целей, выбор средств, преобразование объекта деятельности, оценка и коррекция результатов. Содержательное наполнение компонентов социально-педагогической поддержки (СПП) самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования детей (УДОД) представлено в табл. 4.

Содержание социально-педагогической поддержки

№ п/п	Компонент СПП	Содержание деятельности		
		учреждения	педагога	старшеклассника
1	Организационно-управленческий	Стратегическое и тактическое планирование Внешняя и внутренняя интеграция Создание педагогических условий	Разработка вариантов образовательных программ Дидактическое и психологическое обеспечение СПП	Определение своих интересов и направления самореализации в УДОД
2	Диагностико-проектировочный	Организация Мотивация Текущий контроль	Диагностика познавательных творческих потребностей старшеклассников Разработка индивидуальных образовательных траекторий	Самопознание Самопринятие Самоопределение Выбор индивидуальной образовательной траектории
3	Деятельностный	Организация Мотивация Текущий контроль	Деятельность педагога по СПП самореализации старшеклассника посредством реализации образовательной программы	Самоорганизация, саморегулирование, самоуправление в деятельности Самоутверждение
4	Аналитико-коррекционный	Анализ эффективности деятельности УДОД Разработка программы коррекционных мер в УДОД	Анализ эффективности деятельности педагога по СПП Корректировка образовательных программ Рефлексия	Анализ эффективности собственной деятельности Рефлексия

Поскольку интегративно-вариативный подход является практико-ориентированной тактикой исследования, он обеспечивает итоговый положительный результат социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования, позволяя определять содержание компонентов, педагогические условия, технологии социально-педагогической поддержки.

Организационно-управленческий компонент ориентирован на организацию процесса социально-педагогической поддержки самореализации

старшеклассника. Он решает следующие задачи: разработка программы развития, образовательных программ, создание структур, необходимых для социально-педагогической поддержки (методические и психологические службы), организация повышения профессиональной компетентности педагогов в социально-педагогической поддержке самореализации старшеклассников, разработка программы мониторинга, материально-техническое обеспечение процесса, установление внешних связей с социокультурной средой города (поселения). В основе этого компонента – решение проблем внутренней и внешней интеграции. Внутренняя интеграция состоит в объединении усилий структурных подразделений учреждения для разработки программы развития, ориентированной на социально-педагогическую поддержку самореализации ребенка, создании на основе интеграции детских коллективов (школы, студии, ансамбли и т.п.). Внешняя интеграция заключается в установлении постоянного взаимодействия учреждения дополнительного образования с социокультурной средой в целях достижения учреждением образовательных целей. Вариативность состоит в возможности вариантов разработки программы развития, внутренней структуры учреждения в зависимости от ее целей.

В таблице 5 мы рассматриваем содержание организационно-управленческого компонента. Направлений социально-педагогической поддержки в зависимости от содержания и формы самореализации старшеклассника (наука, искусство, спорт, общение и т.п.) может быть несколько. Однако организационно-управленческий компонент социально-педагогической поддержки не зависит от содержания и формы самореализации старшеклассника и остается устойчивым для любых направлений социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников.

Таблица 5

Организационно-управленческий компонент системы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования

№ п/п	Элементы	Содержание	Методы и технологии
1	Диагностика	Анализ образовательных программ и программ развития учреждений ДОД Исследование профессиональной мотивации педагогов Исследование образовательных потребностей старшеклассников, возможностей внешней интеграции	Анализ документов Опрос Анкетирование Тестирование
2	Планирование	Разработка модели СПП самореализации старшеклассников с учетом особенностей учреждения ДОД Разработка программы развития учреждения ДОД Разработка образовательных программ Разработка модели повышения профессиональной компетентности педагога ДОД	Проектирование Моделирование Беседа Деловые игры Дискуссия
3	Мотивация	Разработка системы материальных и моральных стимулов Моделирование конкурсов профессионального мастерства	Поощрение Соревнование
4	Организация	Создание методической и психологической служб или их перепрофилирование Организация подготовки методистов Моделирование содержания повышения профессиональной компетентности педагога ДОД Организация повышения профессиональной компетентности педагога ДОД	Методы формирования и развития кадрового состава Технология командообразования
5	Контроль и коррекция	Разработка и реализация программы мониторинга СПП Разработка инструментария мониторинга (примерная схема анализа занятия педагога дополнительного образования, экспертная карта образовательной программы и т.п.) Коррекция программы развития учреждения ДОД, образовательных программ, модели повышения профессиональной компетентности педагога ДОД	Анализ документов Опрос Анкетирование Тестирование Моделирование Проектирование

Диагностика организационно-управленческого компонента состоит из:

- изучения ниши дополнительного образования детей, т.е. потребностей, интересов старшеклассников;
- исследования возможностей социокультурной среды города (поселения) с целью выявления учреждений, организаций, способных оказать помощь в решении проблем самореализации старшеклассников;
- изучения состояния профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования, профессиональной мотивации сформированности профессионально значимых качеств личности;
- анализа состояния образовательного процесса, содержания деятельности, форм, методов, технологий, результатов деятельности педагогов и детей, условий организации и реализации учебно-воспитательного процесса.

Результаты диагностики позволяют перейти к *планированию* – разработке образовательной программы, программы развития учреждения. Содержание образовательной программы учреждения дополнительного образования – рабочий, постоянно изменяющийся документ, поскольку основой дополнительного образования является образование вариативное, зависящее от изменяющихся интересов общества, семьи, ребенка. Она включает: характеристику учреждения или полную информационную справку (паспорт); аналитическое обоснование возможностей социально-педагогической поддержки, основанное на социологических, педагогических, психологических исследованиях, состоящее из описания образовательных интересов, потребностей детей, родителей, социума, возможностей социокультурной среды; оценку состояния педагогического процесса, условий для его развития; оценку уровня развития педагогического коллектива, его мотивации и потребностей; концептуальные основы социально-педагогической поддержки, ее цели и задачи; учебный план, регламентирующий учебный процесс; особенности организации образовательного процесса исходя из содержания социально-педагогической

поддержки; психологическое и методическое обеспечение социально-педагогической поддержки, программу управления (включающую программу мониторинга) реализацией социально-педагогической поддержки.

В непосредственной зависимости от образовательной программы находится *программа развития* – документ, представляющий единую, целостную модель развития учреждения и определяющий исходное состояние учреждения, образец желаемого будущего, систему действий по переходу от настоящего к будущему. По содержанию и логике она во многом совпадает с образовательной программой и может быть ее частью, но в определенные моменты развития учреждения в зависимости от цели стратегического планирования может занять приоритетное положение.

Разработка стратегических документов развития учреждения дополнительного образования должна стать делом, объединяющим администрацию, педагогический и детский коллектив. Эффективность этого процесса обеспечивается принципами демократизации, субъектности, сотрудничества, фасилитации, обратной связи, позволяющими педагогам и детям стать реальными субъектами управления. Технологически это обеспечивается посредством педагогических советов, проектных семинаров, деловых игр, тренингов с педагогами, конкурсами детского творчества «Каким я вижу свой Дворец» с младшими школьниками, дискуссионными клубами, ток-шоу, «советами дела» со старшеклассниками.

Образовательная программа и программа развития – это стратегическое планирование деятельности дополнительного образования по социально-педагогической поддержке, на основе которого разрабатывается тактическое планирование и программирование – программы и планы работы отделов, служб сопровождения и отдельных методистов, педагогов-организаторов, педагогов дополнительного образования.

Технология разработки образовательной программы и программы развития учреждения дополнительного образования представлена в табл. 6.

Разработка образовательной программы и программы развития

№ п/п	Содержание этапа	Операции
1	Определение цели и задач	Диагностика ситуации Выявление проблем Прогнозирование Определение концептуальных идей Формулирование цели Постановка задач
2	Разработка образовательной программы	Выявление вариантов реализации цели и задач Определение оптимального варианта Обсуждение и утверждение программы
3	Реализация образовательной программы	Делегирование задач и полномочий исполнителям Планирование процесса реализации программы Организация процесса реализации программы Информационное обеспечение процесса Мотивация исполнителей на реализацию программы Контроль
4	Анализ итогов реализации образовательной программы	Соотнесение запланированного и достигнутого Выявление новых проблемных ситуаций Коррекция целей, задач, методов и форм реализации образовательной программы

Программы и планы работы отделов, служб сопровождения содержат обоснование актуальности направления деятельности, его место в программе развития и образовательной программе учреждения; цели, задачи, основные этапы реализации программы, прописанные в зависимости от задач; формы, методы, педагогические технологии, конкретные мероприятия, адекватные целям и задачам программы; возможные диагностики, используемые на разных этапах реализации программы; модель методического и психологического сопровождения долгосрочных тематических программ; педагогические, организационные, экономические условия реализации отдельных программ в условиях учреждения дополнительного образования детей.

Программа дополнительного образования детей является составной частью образовательной программы учреждения, обеспечивает развитие

личности ребенка через индивидуальную образовательную траекторию и рассматривается как технологическое средство достижения заявленных в ней результатов. По программам дополнительного образования детей государственные образовательные стандарты не устанавливаются.

Задача педагога заключается в разработке образовательных программ по своему направлению. Содержание программы определяется исходя из результатов социологического исследования образовательных потребностей старшеклассников, интересов и возможностей педагога. При этом кроме инвариантной части в образовательной программе дополнительного образования должна быть вариативная часть, построенная на принципах диверсификации (разный уровень освоения) и дифференциации (ориентация на удовлетворение разных познавательных и творческих потребностей). Наличие вариативной части позволяет педагогу быстро переработать программу в зависимости от потребностей, пришедших к нему в коллектив старшеклассников.

Мотивация осуществляется посредством разработки системы материального и морального стимулирования, включающего материальное поощрение, досрочное присвоение категорий, участие в профессиональных конкурсах, в конференциях, обучающих семинарах разного уровня, иные виды поощрений.

Организация на этом этапе требует создания методической и психологической служб или их перепрофилирование. Задача этих служб – создание условий, способствующих развитию профессиональной компетентности педагогов, программно-методическое обеспечение социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников, включающее разработку образовательных и целевых программ, экспертных карт, создание системы повышения квалификации педагогических кадров и т.п. Эффективность деятельности методической и психологической служб обеспечивается принципами субъектности, самоактуализации, фасилитации, гибкости, продуктивности деятельности, обратной связи.

Организация осуществляется посредством методов формирования и развития кадрового состава учреждения дополнительного образования, технологий командообразования. Методы формирования и развития кадрового состава предполагают проектирование организационной структуры учреждения, оценку (качественную и количественную) потребности в педагогических кадрах, анализ кадровой ситуации, моделирование системы повышения квалификации педагогов и ее реализацию. Технология командообразования состоит из четырех этапов: адаптация, группирование и кооперация, нормирование деятельности и функционирование и осуществляется посредством консультирования, активного командного включения в процесс социально-педагогической поддержки и построения межкомандных взаимоотношений [307].

Контроль и коррекция предполагает создание системы мониторинга социально-педагогической поддержки, разработку его инструментария (примерная схема анализа занятия педагога дополнительного образования, экспертная карта образовательной программы и т.п.), реализацию мониторинга посредством организации открытых занятий, мероприятий, экспертизы образовательных и целевых программ, анализа документов (программ, учебных журналов, разнообразных статистических данных).

Таким образом, организационно-управленческий компонент включает диагностику, позволяющую организовать стратегическое и тактическое планирование в форме разработки программ осуществления социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассника, начиная с образовательной программы и программы развития учреждения и заканчивая планами индивидуальной работы методистов и педагогов дополнительного образования, мотивацию педагогов и организацию процесса социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в условиях учреждения дополнительного образования.

Содержание организационно-управленческого компонента неизменно, диагностико-проектировочный, деятельностный, аналитико-коррекционный

компоненты при сохранении целостности системы могут варьироваться в зависимости от содержания и формы самореализации старшеклассника.

Диагностико-проектировочный компонент ориентирован на изучение потенциала старшеклассников с целью выбора оптимального для них индивидуального образовательного пути и разработку проекта в виде индивидуальной образовательной программы, обеспечивающей индивидуальную траекторию самореализации старшеклассника. Обеспечивается этот этап посредством диагностики и проектирования как видов педагогической деятельности. В основе разработки этого компонента лежат принципы гуманизации, субъектности, сотрудничества, гибкости, обратной связи.

Под диагностикой понимается деятельность по изучению состояния объектов (субъектов образовательной деятельности) [233; 300]. Под проектированием – деятельность педагога по созданию проекта, представляющего собой прообраз предполагаемого объекта, состояния [359]. Под индивидуальной образовательной траекторией – персональный путь реализации потенциала ребенка в образовании [331].

Специфика социально-педагогической поддержки в учреждениях дополнительного образования привела к интеграции этих двух разных видов педагогической деятельности. С одной стороны, диагностика дает прямой материал для разработки образовательной программы, с другой – старшеклассник является субъектом собственной диагностики (исходя из принципов диагностики А.И. Савенкова) и проектирования индивидуальной образовательной траекторию, с третьей – процессы диагностики и проектирования в практике социально-педагогической поддержки интегрированы [254; 255].

Интегративность на данном этапе заключается в интеграции видов педагогической деятельности (диагностики и проектирования), интеграции видов диагностики (социологическая, психологическая, педагогическая), интеграции деятельности психологов, педагогов, методистов с

деятельностью старшеклассника по его диагностике и определению индивидуального образовательного пути. Вариативность состоит в возможности разработки разнообразных вариантов образовательных программ исходя из потребностей старшеклассника.

В исследовании мы интегрируем социологическую, психологическую и педагогическую диагностику. Социологическая диагностика позволяет нам изучать социальные закономерности и тенденции (ценности, установки, потребности), касающиеся старшеклассников, психологическая – динамику личностного развития, личностные особенности, педагогическая – изменения, происходящие со старшеклассником под влиянием социально-педагогической поддержки [10; 37; 91; 315].

Следует отметить, что педагогическая диагностика разрабатывалась относительно общеобразовательной школы исходя из ее особенностей и условий. Дополнительное образование имеет свою специфику, которую необходимо учитывать в процессе диагностики: отсутствие оценок, добровольность участия старшеклассника, приоритетность его познавательных и творческих потребностей, психологизация образовательного процесса, вариативность образования, создание ситуации выбора и успеха для каждого. Поэтому при разработке этого этапа мы опирались на принципы диагностики, предложенные А.И. Савенковым для одаренных детей и оптимальные, по нашему мнению, для учреждений дополнительного образования детей:

- комплексного обследования (интеллект, творческие, личностные особенности, потребности);
- долговременности (несколько срезов в течение определенного времени);
- использования тренинговых методов;
- участия разных специалистов;
- участия детей в оценке собственных способностей [254].

На диагностическом этапе проводится несколько исследований (социологических, психологических, педагогических), позволяющих

впоследствии определить содержание, формы и методы работы со старшеклассниками. В их организации принимают участие психологи, методисты, педагоги.

Социологическое исследование ниши дополнительного образования помогает выявить предметные (возможно, связанные с будущим профессиональным выбором) сферы, интересующие старшеклассников. Это исследование позволяет педагогам дополнительного образования определить предметное содержание деятельности и в соответствии с этим разработать групповые образовательные программы по тем сферам науки, культуры, искусства, спорта, которые привлекают старшеклассников.

Психологическое исследование ориентировано на выявление структуры и уровня развития общих интеллектуальных способностей (тест Амтхауэра), уровень творческих способностей (тест Торранса), способности к самореализации (самоактуализационный тест – САТ), личностные особенности (тест Кэттела). Такое тестирование и следующие за ним индивидуальные консультации помогают старшеклассникам разобраться в своих особенностях, возможностях, т.е. способствуют самопознанию и являются первой ступенью в самореализации. Для педагогов тестирование позволяет выявить личностные особенности детей и, исходя из этого, скорректировать учебные планы и программы, оптимально сформировать учебные группы, определить формы и методы работы, разработать индивидуальные образовательные программы.

Как одну из форм диагностики мы рассматриваем включенное наблюдение старшеклассника, позволяющее ему ознакомиться с возможностями учреждения дополнительного образования. Такое наблюдение организовано концентрически, с учетом доступности восприятия старшеклассниками объектов учреждения дополнительного образования и постепенного расширения знаний о ней, позволяет ему определиться с выбором сферы самореализации.

Обязательным элементом этого этапа являются психологические тренинги. Тренинги способствуют самопознанию и самопринятию, позволяют старшекласснику освоить методы рефлексии и самоанализа, без которых сложно говорить о самореализации. Тренинг как форма групповой психологической работы со старшеклассниками 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. В тренинговой группе постоянно действует обратная связь, что позволяет старшеклассникам узнать мнение окружающих о манере поведения, чувствах, которые испытывают люди, вступающие с ними в контакт. Методы, 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 [229].

Принцип участия старшеклассников в оценке своих способностей состоит в выборе образовательной программы, которую он хотел бы осваивать, т.е. в самоопределении. Уровень ее сложности, усилия для освоения являются своеобразной диагностикой готовности к самореализации. Кроме этого, старшеклассник может предложить педагогу проблему, которой он хотел бы заниматься.

Задача педагога состоит в анализе результатов диагностики, позволяющем ему определиться с индивидуальными потребностями и возможностями старшеклассника и в соответствии с этим, сформировать учебные группы, выбрать необходимые варианты образовательных программ, доработать их исходя из запросов старшеклассников. Если на этом этапе работы выявлены старшеклассники, имеющие четко выраженный познавательный, творческий интерес к какой-либо научной, творческой проблеме, педагог уже на этом этапе вместе со старшеклассником разрабатывает индивидуальную образовательную траекторию.

Таким образом, этот компонент ответственен за изучение потребностей, способностей, возможностей старшеклассников, а также за процесс их самопознания, самопринятия, результатом которого становится выбор индивидуальной образовательной траектории (самоопределение) в форме индивидуальной или групповой программы, на содержание которой старшеклассник может влиять, исходя из своих познавательных и творческих потребностей.

Деятельностный компонент предполагает включение старшеклассника в познавательную, творческую и иную деятельность в учреждениях дополнительного образования, способствующую его самореализации в деятельности. Этот компонент разрабатывается исходя из принципов свободосообразности, субъектности, самоактуализации, продуктивности деятельности, сотрудничества, вариативности, выбора и основан на интеграции разных видов деятельности старшеклассника (познавательная, творческая, общение); интеграции внутренней среды учреждения дополнительного образования с внешней социокультурной средой (высшие учебные заведения, учреждения культуры, искусства и т.п.) для организации научно-исследовательской, творческой работы старшеклассников; интеграции деятельности педагога, психолога, методиста. Вариативность проявляется в выборе форм, технологий деятельности педагога и ребенка.

Исследуя процесс самореализации старшеклассников в дополнительном образовании с позиции деятельностного подхода, мы выявляем *этапы самореализации*. Причем самоактуализация в этих этапах присутствует дважды – в середине и в конце процесса как результат и побудитель к дальнейшей деятельности. Выделяя, таким образом самоактуализацию, мы опирались на исследования А. Маслоу, Э. Фромма, Л.А. Коростылевой и др. отмечающих, что высший уровень самореализации соответствует самоактуализации, является источником самореализации и встречается достаточно редко, хотя в разной степени самореализуется

каждый человек. Следовательно, самоактуализация выступает в качестве постоянного побудителя, источника и одновременно является внутренним результатом самореализации.

1. Самопознание – познание своих потребностей, мотивов, возможностей, способностей в процессе деятельности.

2. Самопринятие – безусловное принятие себя во всем многообразии проявлений своей личности, позитивное отношение к себе.

3. Самоактуализация – стремление к наиболее полному проявлению и развитию своих личностных возможностей.

4. Самоопределение – определение жизненной, профессиональной и иных позиций, постановка целей, разработка планов, выбор средств, способов, методов их достижения.

5. Самоорганизация и самоуправление – организация себя и деятельность, направленная на достижение жизненных, профессиональных и иных целей и планов.

6. Самоутверждение – личное и общественное признание социальной значимости и ценности результатов деятельности.

7. Самоактуализация – стремление к наиболее полному проявлению и развитию своих личностных возможностей на новом этапе самореализации.

Самореализация осуществляется посредством включения в научно-исследовательскую, творческую, организаторскую и иную деятельность. Индивидуальная образовательная траектория, выстроенная совместно старшеклассником и педагогом, в нашем исследовании максимально приближена к специфике учреждения дополнительного образования. Это 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.

Структура деятельности старшеклассников в учреждениях дополнительного образования представлена нами в реализации следующих этапов:

- определение старшеклассником направления и педагога, у которого он хотел бы заниматься, исходя из вариантов образовательных программ учреждения дополнительного образования;

- изучение теоретического материала по проблеме посредством индивидуальной и групповой работы в коллективах школ (вид детского коллектива в учреждении дополнительного образования), секций НОУ, студий, клубов в библиотеке, лабораториях учреждения дополнительного образования и вузов;

- выбор старшеклассником при помощи педагога индивидуальной темы научного исследования, творческой работы и т.п.;

- проведение исследовательской работы в процессе экспедиций, работы в архивах, в музеях, наблюдениях за живой природой, практики в учреждениях, на предприятиях и т.п.;

- оформление продуктов самореализации в виде творческой выставки, научно-исследовательской работы, социального проекта и т.п.;

- представление работы на конференциях НОУ, конкурсах бизнес-планов, олимпиадах, выставках и т.п. [285; 292; 293].

Еще одной необходимой составляющей этого компонента является курс по самоменеджменту. Этот курс ориентирован на освоение старшеклассниками технологии самореализации через обучение методам поставки жизненных и профессиональных целей; принятия решений; организации процесса реализации этих решений, оптимального расходования времени; анализа результатов своей деятельности [112]. Овладение технологией самореализации позволяет старшекласснику индивидуально реализовывать свой личностный потенциал в социальной среде, т.е. способствует развитию социально-личностной компетентности.

Такая организация деятельности позволяет обеспечить ситуацию выбора и успеха для каждого старшеклассника. Ситуация выбора в дополнительном образовании должна сопровождаться успехом старшеклассника в избранной им деятельности. Успех толкуется в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова как удача в достижении чего-либо, общественное признание, хорошие результаты в учебе и работе. Социально-педагогическая поддержка как раз и нацелена на помощь ребенку в самоопределении и самореализации, что и подразумевает успешность во внешней деятельности, сопровождаемую общественным признанием и состоянием внутренней удовлетворенности, что стимулирует творческие процессы [215].

Ситуация успеха ребенка в системе дополнительного образования раскрывается через следующие положения:

- потребность в успехе – одна из существенных потребностей личности, а мотивация успеха – важное условие самоопределения и самореализации, активной жизненной позиции человека;
- достижения – это реализация естественной потребности личности в успехе, влияющая на самопознание, самореализацию, осознанный профессиональный, жизненный выбор;
- любое достижение должно быть персонифицировано, т.е. связано с именем человека, его совершившего;
- результативность деятельности педагога определяется личностными достижениями его учеников;
- переживание собственного успеха развивает эмоциональную сферу ребенка, а сопереживание успеху другого человека влияет на развитие нравственной сферы личности;
- успех не бывает мелким или крупным, он бывает замеченным или незамеченным; задача педагога замечать и поддерживать любое личностное, познавательное, творческое достижение ребенка.

– успешность зависит от отношения к успеху, от умения извлекать уроки, делать выводы из жизненной ситуации, ставить цели и уметь их достигать, находится в процессе развития, т.е. от самоактуализации [24].

Задача педагога заключается в организации образовательного процесса старшеклассника. Содержание, формы, методы образовательного процесса в дополнительном образовании зависят от его направления. Однако есть общие аспекты: практико-ориентированный характер (преобладание в общем объеме времени практических занятий), личностно ориентированный характер (определение содержания, форм, методов обучения исходя из интереса ребенка), разнообразие форм учебных занятий (деловые, ролевые игры, экскурсии, занятие-диспут, дискуссии, лабораторные, практические занятия в архивах, мастерских и т.п.), отсутствие оценочной системы. Педагог в образовательном процессе выступает как старший, опытный коллега, консультант, партнер в совместной деятельности, что определяет необходимость организации образовательного процесса с преобладанием индивидуальных и групповых форм работы.

Социально-педагогическая поддержка предполагает совместную деятельность педагога и старшеклассника, при которой педагог создает условия, мотивирующие старшеклассника на самореализацию посредством формирования самоуправляющихся механизмов личности и освоения знаний, необходимых для успешной самореализации. Старшеклассник при поддержке педагога, осваивая теоретическую и практическую части деятельностного компонента, самостоятельно создает продукт деятельности.

Таким образом, содержание деятельностного компонента состоит в самоорганизации, самоуправлении старшеклассника (при помощи педагога) в процессе создания продукта самостоятельной деятельности в избранной им сфере науки, культуры, искусства; в самоутверждении в результате предъявления этого продукта; в развитии социально-личностной компетентности.

Аналитико-коррекционный компонент предполагает три уровня: уровень рефлексии и анализа самореализации старшеклассника, педагога, анализ реализации программы развития и коррекция деятельности учреждения. Этот компонент основывается на принципах субъектности, самоактуализации, вариативности, сотрудничества, обратной связи.

Аналитико-коррекционный этап относительно педагога и учреждения одинаков для любых образовательных программ и направлений дополнительного образования. Относительно старшеклассника он варьируется в зависимости от продукта деятельности, создаваемого в процессе самореализации.

Помогая старшекласснику оценить результаты его познавательной, творческой деятельности, педагог вместе с психологом организуют диагностические процедуры. Это самоактуализационный тест (внутренний критерий) и оценки качества созданного старшеклассником продукта самостоятельной деятельности (внешний критерий). Оценка качества продукта самостоятельной деятельности делается посредством метода экспертных оценок. Старшеклассник сам участвует в процессе оценки собственной работы, что позволяет развивать рефлекссию и самокоррекцию личности. Участие старшеклассника (в зависимости от направления) в оценке собственной работы способствует становлению субъектности и осуществляется с использованием методов беседы, анкетирования, наблюдения, сравнения. Анализ недостатков, определение мер их коррекции опосредованно влияют на развитие самоактуализации старшеклассника.

На уровне педагога отслеживается: степень реализации образовательной программы (ее цели, задач, содержания, изменений, внесенных в процессе выполнения); повышение квалификации педагога (участие в конференциях, семинарах, тренингах разного уровня, курсах повышения квалификации, публикации статей, методических рекомендаций, разработка учебно-методических комплексов); степень удовлетворенности педагога процессом и результатами социально-педагогической поддержки

самореализации старшеклассников (удовлетворенность взаимодействием с администрацией, старшеклассниками, внешней средой, достаточность материальных условий); достижения в профессиональной сфере (награды, участие в профессиональных конкурсах разного уровня). Основное содержание мониторинга социально-педагогической поддержки (СПП) самореализации старшеклассников на уровне педагога отражено в табл. 7.

Таблица 7

Мониторинг СПП на уровне педагога

№ п/п	Направление мониторинга	Содержание мониторинга	Методы
1	Степень реализации образовательной программы	Реализация цели и задач программы Реализация содержания программы Коррективы, внесенные в процессе реализации	Анализ документов Наблюдение Беседа
2	Повышение квалификации педагога	Участие в конференциях, обучающих семинарах Курсы повышения квалификации Публикации Разработка учебно-методических комплексов	Анализ документов Наблюдение Беседа
3	Удовлетворенность СПП самореализации	Взаимодействие с администрацией Взаимодействие со старшеклассниками Взаимодействие с внешней средой УДОД (учреждения науки, культуры, общественные организации и т.п.) Наличие необходимых материально-технических условий	Анкетирование Беседа
4	Достижения в профессиональной сфере	Награды Участие в профессиональных конкурсах	Анализ документов Беседа

На уровне учреждения анализируются результаты реализации программы развития, образовательных программ педагогов; деятельности методической и психологической служб по повышению профессиональной компетентности педагогов; самореализации старшеклассников и их удовлетворенности деятельностью учреждения; сохранности контингента старшеклассников; достижений педагогов и детей; внешней и внутренней интеграции (табл. 8).

Мониторинг СПП на уровне учреждения

№ п/п	Направление мониторинга	Содержание мониторинга	Методы
1	Степень реализации образовательных программ, программы развития,	Реализация целей и задач программ Реализация содержания программ; Коррективы, внесенные в процессе реализации	Анализ документов Наблюдение Беседа
2	Деятельности методической службы по повышению квалификации педагога	Организация курсов повышения квалификации, научно-практических конференций, обучающих семинаров Организация издательской деятельности Организация консультаций по совершенствованию образовательного процесса Разработка методических рекомендаций Разработка метод. инструментария	Анализ документов Наблюдение Анкетирование Беседа
3	Самореализация старшеклассников	Уровень самоактуализации Социально-личностная компетентность Исследовательские, творческие работы Удовлетворенность деятельностью учреждения Сохранность контингента	Тестирование Экспертные оценки Анкетирование Анализ документов
4	Внешняя и внутренняя интеграция	Взаимодействие структурных подразделений Взаимодействие педагогов, методистов, психологов друг с другом и со старшеклассниками Взаимодействие с внешней средой УДОД (учреждения науки, культуры, общественные организации и т.п.) Наличие необходимых материально-технических условий	Анализ документов Наблюдение Анкетирование Беседа
5	Достижения педагогов и старшеклассников	Награды Участие в конкурсах, соревнованиях разного уровня	Анализ документов Беседа

На основании результатов мониторинга определяются проблемы, требующие решения, в соответствии с чем, разрабатывается программа коррекционных мероприятий.

Таким образом, содержание аналитико-коррекционного компонента состоит в анализе результатов социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников на трех уровнях: деятельности

старшеклассника, педагога, учреждения, в соответствии с которыми разрабатывается программа коррекционных мер.

Подводя итоги рассмотрения содержательно-смыслового наполнения концепции, остановимся на наиболее существенных моментах.

1. Содержательно-смысловое наполнение концепции представлено через компоненты системы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании (организационно-управленческий, диагностико-проектировочный, деятельностный, аналитико-коррекционный), выделенных на основе системного, деятельностного, компетентностного, интегративно-вариативного подхода, закономерностей и принципов социально-педагогической поддержки.

2. Интегративно-вариативный подход, являясь практикоориентированной тактикой исследования, обеспечивает итоговый положительный результат социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования, определяя содержание, педагогические условия, технологии социально-педагогической поддержки.

3. Содержание организационно-управленческого компонента заключается в стратегическом и тактическом планировании, создании условий для осуществления социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников.

4. Содержание диагностико-проектировочного компонента состоит в изучении потребностей, способностей, возможностей старшеклассников, а также процессе их самопознания, самоопределения, результатом которого становится выбор индивидуальной образовательной траектории.

5. Содержание деятельностного компонента состоит в самоорганизации, самоуправлении старшеклассника при помощи педагога в процессе создания продукта самостоятельной деятельности в избранной им сфере науки, культуры, искусства; в самоутверждении в результате предъявления этого продукта; в развитии социально-личностной компетентности.

6. Аналитико-коррекционный компонент – это анализ результатов социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников на трех уровнях: деятельности старшеклассника, педагога, учреждения, определение программы коррекционных мер.

2.5. Педагогические условия эффективности социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования

Социально-педагогическая поддержка, как любая система, функционирует и развивается 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 [149]. Педагогические условия – совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогических процессов и явлений, в том числе и социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассника. Выявление комплекса педагогических условий осуществляется исходя из анализа и оценки влияния отдельных аспектов, компонентов, свойств объекта (социально-педагогической поддержки) на эффективность его функционирования и развития.

Исходя из содержательно-смыслового наполнения концепции, мы выделили комплекс педагогических условий эффективности социально-педагогической поддержки: 1) методическое сопровождение социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников; 2) создание комплекса образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования; 3) создание творческой среды в учреждении дополнительного образования.

Мы говорим о комплексе условий, поскольку они взаимосвязаны и взаимозависимы. Осуществление социально-педагогической поддержки

зависит от профессиональной компетентности педагога, которая в дополнительном образовании обеспечивается посредством методического сопровождения. Без методического сопровождения создать комплекс образовательных программ в учреждении дополнительного образования (исходя из его специфики) весьма затруднительно. Творческая среда создает особые, ориентированные на взаимопонимание, творчество, реализацию личности, отношения в педагогическом и детском коллективе и тем самым обеспечивает эффективную реализацию образовательных программ.

Педагогические условия – задача организационно-педагогического компонента системы социально-педагогической поддержки, они создаются на организационном этапе реализации концепции.

Первое педагогическое условие – методическое сопровождение социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

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 [224, с. 141].

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 [53, с. 145–146].

Термин «сопровождение» обозначает «следовать рядом, вместе с кем-нибудь, сопутствовать, сопровождать какое-либо явление» [215, с. 689].

Особенность дополнительного образования состоит в отсутствии образовательных стандартов, ярко выраженной ориентации на интересы, потребности детей, на 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 педагогам в овладении педагогическими и психологическими знаниями. Сама социально-педагогическая поддержка требует от педагога специальных знаний, связанных с саморазвитием, самоопределением, самореализацией личности. Следовательно, в учреждении дополнительного образования существует объективная потребность в оказании постоянной методической помощи педагогам.

Исходя из вышеизложенного, *методическое сопровождение* социально-педагогической поддержки мы определяем как постоянную помощь методической службы педагогам, направленную на совершенствование социально-педагогической поддержки посредством повышения их профессиональной компетентности.

Проблемы методической деятельности в учреждениях дополнительного образования рассматривались Л.Н. Буйловой, А.В. Золотаревой, Л.Ю. Кругловой, Г.Н. Поповой [53; 126; 169; 233].

Методическое сопровождение социально-педагогической поддержки является элементом организационно-управленческого компонента системы и направлено на повышение его эффективности. Исходя из содержания организационно-управленческого компонента, в частности: необходимости проведения диагностических мероприятий по выявлению познавательных и творческих потребностей старшеклассников, 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 социально-педагогической поддержки – мы выделяем следующие функции методического сопровождения: диагностико-аналитическую, моделирующую, организационно-педагогическую, контрольно-коррекционную, научно-экспериментальную [285]. Модель методического сопровождения социально-педагогической поддержки отражена на рис. 5.



Рис. 5. Модель методического сопровождения социально-педагогической поддержки

Диагностико-аналитическая функция методического сопровождения относительно проблемы профессиональной компетентности педагога дополнительного образования в социально-педагогической поддержке самореализации старшеклассников 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. Разрабатывая модель, мы исходили из социального заказа системе дополнительного образования, цели методического сопровождения повышения квалификации в вопросах социально-педагогической поддержки, структуры компетентности педагога дополнительного образования, форм и методов повышения квалификации и ожидаемого результата.

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

Содержание деятельности методистов при реализации этой функции определяется структурой профессиональной компетентности педагога дополнительного образования (специальная профессиональная, методическая, психологическая, социально-личностная), дополняемой знаниями специфики социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников.

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 в вопросах самореализации предполагает, с одной стороны, более глубокие знания психологии общения, личности, психодиагностики, основ психологических тренингов, с другой – знание проблем самоактуализации личности, особенностей ее развития у подростков и в возрасте ранней юности, умение стимулировать процессы самоактуализации с помощью тренингов личностного роста.

Методическая компетентность педагогов дополнительного образования в вопросах самореализации обязательно должна включать в себя свободное владение формами индивидуальной работы со старшеклассниками, 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 старшеклассника 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 социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников и коррекцию содержания, форм, методов повышения квалификации, а также в контроле за разработкой и внедрением образовательных программ социально-педагогической поддержки.

Научно-экспериментальная функция заключается в анализе, теоретико-методологическом обосновании эмпирических данных, полученные 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 в вопросах социально-педагогической поддержки нами была разработана специальная программа, примерный тематический план которой представлен в табл. 9.

Таблица 9

Примерный тематический план подготовки методистов

№ п\п	Содержание	Кол. часов	Теор. час.	Практ. час.
1	Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки	4	4	
2	Психолого-педагогическая диагностика и ее применение в процессе социально-педагогической поддержки	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 саморазвития и воспитания социально активной личности	8	2	6
9	Индивидуальные консультации по проблемам социально-педагогической поддержки	4		4
	Итого	46	14	32

Содержание программы ориентировано на основные проблемы теории, методологии, практики социально-педагогической поддержки ребенка, на повышение уровня компетентности методистов в вопросах практической деятельности самореализации старшеклассника, на обучение навыкам

диагностирования, консультирования педагогов по разработке образовательных программ, ведению учебных занятий, внедрению педагогических технологий.

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. Методическое объединение анализирует результаты педагогического процесса, определяет варианты повышения его эффективности, организует работу методических семинаров по проблемам социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников, разрабатывает методические рекомендации 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 к работе по социально-педагогической поддержке;

– на втором этапе методической службой проводится исследование потребностей старшеклассников в дополнительном образовании, на основании чего разрабатывается программное обеспечение (программа развития, образовательная программа учреждения, образовательные программы по направлениям) социально-педагогической поддержки. Начинается подготовка педагогов к работе по социально-педагогической поддержке самореализации старшеклассников;

– на третьем этапе проводится диагностика потребностей, способностей старшеклассников, 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 социально-педагогической поддержки;

– на пятом этапе методическая служба организует процесс анализа результатов реализации образовательных программ: обеспечивает педагогов методиками диагностики результатов самореализации старшеклассников, 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 ребенка, и тем самым влияет на эффективность социально-педагогической поддержки, поскольку оказывать ее может только профессионально подготовленный для этого педагог.

Второе педагогическое условие: 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 социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников 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 старшеклассником индивидуальной образовательной траектории. Индивидуальная образовательная траектория возможна при наличии комплекса разнообразных образовательных программ в отдельных

направлениях дополнительного образования, из которых старшеклассник имеет право выбирать. Причем комплекс образовательных программ по отдельным направлениям является логическим продолжением программы развития и образовательной программы учреждения дополнительного образования. Поэтому мы рассматриваем создание комплекса образовательных программ как условие эффективности социально-педагогической поддержки. Это условие связано с диагностико-проектировочным компонентом системы социально-педагогической поддержки и ориентировано на повышение его эффективности.

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 [81, с.3].

В приложении к письму Департамента молодежной политики, воспитания, социальной поддержки детей Министерства образования и науки Российской Федерации «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей» № 06–1844 от 11.12.06 г. говорится, что образовательная программа определяет содержание образования, его уровень и направленность и должна быть ориентирована на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; формирование у ребенка адекватной современному уровню знаний картины мира; интеграции личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное общество, нацеленного на совершенствование; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

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 [77–82]. 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.

Социально-педагогическая поддержка ориентирует учреждение дополнительного образования на создание разнообразных программ, способных удовлетворить потребности старшеклассника. В этом смысле необходимо определиться с теми программами, которые обеспечивают социально-педагогическую поддержку старшеклассника. Выделяется несколько *классификаций программ дополнительного образования* в зависимости от их основы.

По авторской принадлежности программы 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 самореализации старшеклассников 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:

№	Тема	Часы		
		теорет.	практ.	общее кол-во
	Итого часов			

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.

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. 10).

Таблица 10

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

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

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 старшеклассников 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 старшеклассников, 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 старшеклассника. Для утверждения индивидуальных программ создается методико-психолого-педагогический консилиум, где педагог, психолог и методист, учитывая особенности конкретного старшеклассника, 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 самореализации старшеклассника, вследствие чего повышает эффективность социально-педагогической поддержки.

Третье педагогическое условие – создание творческой среды в учреждении дополнительного образования.

Состояние внешней среды может оказывать как стимулирующее, так и угнетающее воздействие на самореализацию личности старшеклассника 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 старшеклассника, будет повышать эффективность социально-педагогической поддержки.

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» [215].

Проблема среды исследуется достаточно давно. Особенно активно эта проблема рассматривалась в 20-е гг. XX в. Н.Н. Иорданским, М.В. Крупениной, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевичем. Современные исследования осуществлялись А.А. Бодалевым, В.Г. Бочаровой, Л.П. Бугеовой, А.В. Мудриком, Т. Нийтом, М. Раудсеппом, М. Хейдметсом, В.А. Ясвиным [37; 45; 52; 208; 242; 327; 361]. Теоретическое обоснование средового подхода в педагогике связано с именем Ю.С. Мануйлова [187].

В современной научной литературе среда трактуется как:

- пространство деятельности, поведения и общения, которое и создает материал для самообразования и самостроительства личности. Среда может создаваться, развиваться, сохраняться, расширяться, обогащаться, истощаться, охраняться, воспроизводиться, но она не передается по наследству и не модернизируется (Н.Б. Крылова);
- место, характеризующееся неповторимостью, индивидуальностью, что складывается, созревает, утверждается и составляет «самый фундамент обыденной культуры» (В.Л. Глазычев);
- часть окружающего мира, с которой субъект взаимодействует или прямым, или косвенным образом, в открытой и скрытой форме. Среда выделяется из окружающего мира посредством взаимодействия, она существует только в соотношениях «субъект – среда», «система – среда» (М. Хейдметс);
- все то, среди чего пребывает субъект, что ему опосредует, его опосредует и осредняет, т.е. «обогащает или обедняет, облагораживает или опощляет, обучает чему-то и обрекает на незнание, оправдывает или обвиняет, отрезвляет или одурманивает, охраняет или оскверняет» (Ю.С. Мануйлов);
- «естественно или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания

образования, способные обеспечить его продуктивную деятельность» (А.В. Хуторской);

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

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

Принципиально значимой для нашего исследования является точка зрения П. Бергера, Т. Лукмана, С.И. Розума, считающих, что человек живет в двухмерной среде. С одной стороны, это внешняя среда – мир физических объектов, людей, с которыми он вступает во взаимодействие. С другой стороны, это внутренняя среда – мир собственного личностного осмысления социальных, духовных значений этих объектов. Ребенок в процессе взаимодействия со взрослыми собственными усилиями создает систему понятий, представлений, т.е. свою собственную внутреннюю среду. Внешняя же среда способствует развитию внутренней среды ребенка [27; 251]. Это положение еще раз подчеркивает значимость фасилитирующего воздействия

творческой среды образовательного учреждения на процесс самореализации старшеклассника.

Основываясь на положениях деятельностного подхода о единстве внутренней и внешней деятельности, интериоризации и экстериоризации, мы считаем, что уровень развития ребенка обусловлен богатством и разнообразием его индивидуально-специфической или внутренней среды. Среда оказывает как развивающее, так и формирующее влияние на ребенка, либо предоставляя свободу выбора, и давая возможность развитию индивидуально специфического, либо ограничивая выбор возможностей социальными нормами, правилами, установками и формируя тем самым социально значимые качества личности. Развитие способствует развитию индивидуально неповторимого, формирование – осереднению, типическому в ребенке. Стало быть, чем шире круг возможностей, тем больше вариантов развития индивидуальности. И наоборот, чем уже, тем однозначнее формирование социально-типического в человеке. Следовательно, задача самореализации 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 любой деятельности (Д.Б. Богоявленская, Д. Гилфорд, В.А. Петровский, В.А. Ясвин и др.) и, в том числе, к развитию субъекта деятельности [38; 227; 361]. 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 – всегда творческий процесс, поскольку ребенок 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 определением развития личности и индивидуальности, предполагающих развитие способностей, потребностей, системы мотивов, присущих конкретному человеку, его самоопределение, самореализация [361].

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 старшеклассника, а также систему социальных, культурных, материальных условий, необходимых для самореализации, становления субъектности.* Сущностным признаком творческой среды является «воплощенная субъектность», выраженная в создании старшеклассником 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.

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 старшеклассника. 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 старшеклассника. При этом большинство

занятий в дополнительном образовании – практико ориентированы, насыщены предметным содержанием.

Подход к организации контроля за знаниями старшеклассника в дополнительном образовании также многовариативен и носит творческий характер, он обусловлен видом и характером деятельности, типом детского коллектива и личностью ребенка. Оценить результаты деятельности можно по результатам личностного, творческого роста посредством развития рефлексии, где старшеклассник 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 старшеклассники представляют продукты своей самостоятельной деятельности.

Деятельность педагога дополнительного образования условно можно разделить на несколько составляющих: выяснение потребностей старшеклассника; 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 старшеклассника, его потребностей, мотивов, степени самоопределения, самореализации.

Старшеклассник, 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. выбирать собственный образовательный путь. Он выбирает 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 старшеклассника в образовательном процессе. В этой межличностной связи взрослый является субъектом педагогической деятельности, содержание которой определяется структурой и механизмами образовательной деятельности старшеклассника. Субъектность старшеклассника 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 старшеклассник творят вместе, выступая субъектами совместной деятельности. Старшеклассник первоначально заявляет педагогу о своих интересах, потребностях, не владея предметным содержанием, методами, средствами деятельности. Педагог, основываясь на интересах старшеклассника, предлагает варианты образовательных программ и образовательного пути. Овладевая предметным содержанием, методами, средствами деятельности, старшеклассник сам определяет цели, задачи, средства собственного образования, педагог же помогает в процессе его самоопределения и самореализации. Таким образом, педагог и старшеклассник в процессе субъект-субъектного взаимодействия самоопределяются, самореализуются и, как следствие, саморазвиваются в творческом общении. Субъект-субъектное взаимодействие в его высшем проявлении предполагает осознание субъектами (педагогом и старшеклассником) целей, условий, определение содержания и способов деятельности, адекватное оценивание ее результатов. В этом случае старшеклассник самостоятельно, наравне с педагогом решает вопрос о том,

какие задачи и как он должен решать, т.е. речь идет о произвольной активности как старшеклассника, 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, под которыми мы понимаем «способ существования духовного богатства», означающего широкую образованность человека, ядром которого является мировоззрение [61, с. 357], 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.

Доминантность этих ценностей при создании творческой среды учреждения дополнительного образования «работает» на конечный результат социально-педагогической поддержки (СПП) (табл. 11).

Ценности творческой среды СПП

№ п/п	Ценность	Результат СПП
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 социально-педагогической поддержки, 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. Эти критерии предложены В.А. Явиным: 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 [361].

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, лично 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 критерий – 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 старшеклассника проблемам науки, культуры, искусства, спорта и т.п.;

– на третьем этапе педагог и старшеклассник 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 старшеклассника и педагога;

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

Таким образом, в процессе социально-педагогической поддержки осуществляется постоянный творческий поиск и реализация старшеклассника, педагога, администрации учреждения, что создает необходимую для самореализации старшеклассника внешнюю среду, способствуя эффективной социально-педагогической поддержке.

Подводя итоги рассмотрению педагогических условий социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников, остановимся на наиболее существенных моментах.

1. Педагогические условия эффективности социально-педагогической поддержки определяются исходя из содержательно-смыслового наполнения концепции. Они взаимосвязаны и взаимозависимы, являются комплексом, состоящим из методического сопровождения социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников; создания комплекса образовательных программ в разных направлениях дополнительного образования; создания творческой среды в учреждении дополнительного образования.

2. Методическое сопровождение как условие эффективности социально-педагогической поддержки нацелено на оказание методической службой постоянной помощи педагогам в совершенствовании их профессиональной компетентности в вопросах самореализации ребенка.

3. Создание комплекса образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования обеспечивает вариативность образовательного процесса, создает ситуацию выбора в процессе самореализации старшеклассника, вследствие чего повышает эффективность социально-педагогической поддержки.

4. Творческая среда как условие эффективности социально-педагогической поддержки самореализации рассматривается нами как пространство деятельности, создаваемое в учреждении дополнительного образования, основной ценностью которого является творчество, влияющее на характер взаимодействия педагога и старшеклассника, а также на систему социальных, культурных, материальных условий, необходимых для самореализации, становления субъектности.

Выводы по второй главе

Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования в силу сложившихся социально-исторических предпосылок, потребностей практики дополнительного образования, недостаточности теоретических исследований стала одной из наиболее актуальных проблем современного образования. Разработанная нами педагогическая концепция представляет собой новую трактовку педагогической деятельности в дополнительном образовании и раскрывает теоретические аспекты проблемы социально-педагогической поддержки в учреждениях дополнительного образования.

1. Концепция социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждении дополнительного образования состоит из общих положений, методологических оснований, ядра концепции, ее содержательно-смыслового наполнения, педагогических условий эффективности социально-педагогической поддержки.

2. Целью концепции является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение социально-педагогической поддержки как педагогической деятельности, сущностью которой является помощь педагога в самореализации старшеклассника.

3. Методологическими основаниями концепции являются диалектика как философский уровень методологии исследования, системный подход как общенаучная основа исследования, деятельностный и компетентностный подходы как теоретико-методологическая стратегия исследования, интегративно-вариативный подход как практико-ориентированная тактика исследования.

4. Системный подход позволяет рассматривать социально-педагогическую поддержку как систему, раскрыть содержание концепции через ее структуру, компонентный состав, элементы, связи, системообразующие факторы. Деятельностный и компетентностный подходы используются для

исследования социально-педагогической поддержки и самореализации с позиции деятельности, предполагающей рассмотрение единства ее структурных элементов, способствующих раскрытию процесса социально-педагогической поддержки и его результата. Интегративно-вариативный подход дает возможность исследовать систему социально-педагогической поддержки в условиях учреждения дополнительного образования.

5. Ядро концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования составляют закономерности и принципы. Выявление закономерностей осуществлялось на основе установления связи свойств социально-педагогической поддержки с выбранными теоретико-методологическими подходами. На основании системного подхода выделена внешняя закономерность, на основании системного, деятельностного, компетентностного, интегративно-вариативного – внутренние закономерности. Выявленным закономерностям соответствуют группы принципов.

6. Внешняя закономерность определяет взаимосвязь социально-педагогической поддержки и процесса демократизации общества, системы образования, восприятия ребенка обществом как субъекта собственного развития. Закономерность обусловленности устанавливает зависимость содержания социально-педагогической поддержки от целей субъектов совместной деятельности: старшеклассника, педагога, учреждения дополнительного образования. Закономерность эффективности определяет зависимость эффективности самореализации старшеклассников в процессе дополнительного образования от системы социально-педагогической поддержки, созданной в учреждении дополнительного образования.

7. В основу выделения принципов положено их деление на общие и частные. Общие принципы вытекают из внешней закономерности и обеспечивают целостность теоретических основ концепции с объектами более высокого порядка – дополнительным образованием, самореализацией личности. Частные принципы вытекают из закономерностей

обусловленности и эффективности. Общие принципы (демократизации, свободосообразности, гуманности, субъектности) раскрывают внешнюю закономерность и относятся ко всем выявленным закономерностям. Закономерности обусловленности соответствуют принципы целенаправленности, самоактуализации, сотрудничества, продуктивности деятельности. Закономерности эффективности – принципы вариативности, выбора, фасилитации, гибкости, обратной связи.

8. Содержательно-смысловое наполнение концепции представлено через компоненты системы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании (организационно-управленческий, диагностико-проектировочный, деятельностный, аналитико-коррекционный), выделенные на основе системного, деятельностного, компетентностного, интегративно-вариативного подходов, закономерностей и принципов социально-педагогической поддержки.

9. Содержание организационно-управленческого компонента заключается в стратегическом и тактическом планировании, создании условий для осуществления социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников. Содержание диагностико-проектировочного компонента состоит в изучении потребностей, способностей, возможностей старшеклассников, а также в процессе их самопознания, результатом которого становится выбор индивидуальной образовательной траектории. Содержание деятельностного компонента составляет самореализация старшеклассника при поддержке педагога через создание продукта деятельности в избранной им сфере деятельности. Аналитико-коррекционный компонент – анализ результатов социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников на трех уровнях: деятельности старшеклассника, педагога, учреждения, определение программы коррекционных мер.

10. Педагогические условия эффективности социально-педагогической поддержки определяются исходя из содержательно-смыслового наполнения концепции. Педагогические условия взаимосвязаны и взаимозависимы, являются комплексом, состоящим из методического сопровождения социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников; создания комплекса образовательных программ в разных направлениях дополнительного образования; создания творческой среды в учреждении дополнительного образования.

ГЛАВА 3

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Концепция реализуется через создание системы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников и педагогических условий ее эффективности на основе выявленных закономерностей и принципов социально-педагогической поддержки.

В учреждении дополнительного образования существуют образовательные программы по разным направлениям деятельности, однако независимо от содержания программ для реализации социально-педагогической поддержки необходимо создание системы, включающей организационно-управленческий, диагностико-проектировочный, деятельностный, аналитико-коррекционный компонент.

Организационно-управленческий компонент, где осуществляется стратегическое и тактическое планирование, создаются педагогические условия для осуществления социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников, одинаков для образовательных программ разных направлений дополнительного образования. В основе этого компонента – принципы демократизации, гуманизации, целенаправленности, сотрудничества, вариативности, предполагающие, что образовательная программа учреждения, программа развития, условия их реализации базируются на интересах и потребностях ребенка, их целью является создание условий для самоопределения и самореализации личности в процессе образования. Содержание программ вариативно и разрабатывается совместно администрацией и педагогическим коллективом.

При осуществлении стратегического планирования мы провели исследование ниши дополнительного образования с целью изучения потребностей старшеклассников в сфере дополнительного образования.

Итоги исследования показали, что предпочтение отдается направлениям дополнительного образования, позволяющим старшеклассникам сделать осознанный профессиональный выбор. Это определило выбор образовательных программ для реализации нашей концепции: программы научного общества учащихся, включающие разные направления науки и культуры, а также программы по экономике и историческому краеведению. Нами была разработана программа развития, образовательная программа учреждений дополнительного образования, созданы педагогические условия эффективности социально-педагогической поддержки: система методического сопровождения, комплексы образовательных программ по отдельным направлениям деятельности, творческая среда в учреждениях дополнительного образования.

Диагностико-проектировочный компонент предполагает изучение интересов, потребностей и способностей старшеклассников, избравших какое-либо направление дополнительного образования. В основе диагностико-проектировочного компонента лежат принципы субъектности, сотрудничества, вариативности, выбора, обратной связи, гибкости. Этот компонент условно можно разделить на два блока: диагностику и проектирование индивидуальной образовательной траектории. Блоки взаимосвязаны и взаимозависимы. Содержание диагностики вариативно и зависит от избранного направления или программы дополнительного образования. В соответствии с результатами диагностики разработанные образовательные программы корректируются, на их основе создаются индивидуальные образовательные программы.

Деятельностный компонент может варьироваться в зависимости от специфики деятельности в избранной старшеклассником сфере науки, культуры, искусства, а также продукта самостоятельной деятельности, рассматриваемого нами как один из критериев самореализации. В основе этого компонента – принципы свободосообразности, продуктивности деятельности, субъектности, самоактуализации, фасилитации, выбора.

Однако компонент подчиняется единому алгоритму, включающему теоретическое обучение избранному направлению деятельности, практическую работу (экспедиции, практика в лабораториях, мастерских, учреждениях, предприятиях, организация экскурсий, выставок и т.п.), освоение самоменеджмента, самостоятельную работу по созданию продукта деятельности, т.е. собственно самореализацию.

Аналитико-коррекционный компонент предполагает анализ результатов социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников на трех уровнях – деятельности старшеклассника, педагога, учреждения и определяет программу коррекционных мер. Базируется на принципах субъектности, самоактуализации, обратной связи, гибкости. Принцип субъектности предполагает активную позицию старшеклассника и педагога в процессе анализа и коррекции своей деятельности. Принцип самоактуализации рассматривает анализ и коррекцию деятельности как этап дальнейшей актуализации потенциала личности. Принципы обратной связи и гибкости позволяют эффективно выявлять результаты и своевременно реагировать на проблемы, возникающие в социально-педагогической поддержке самореализации старшеклассников.

Аналитико-коррекционный этап относительно педагога и учреждения одинаков для любых образовательных программ и направлений дополнительного образования. Относительно старшеклассника он варьируется в зависимости от продукта деятельности, создаваемого в процессе самореализации, поэтому, описывая реализацию концепции в разных образовательных программах, мы фиксируем внимание на аналитико-коррекционном компоненте с позиции старшеклассника.

3.1. Реализация концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в рамках образовательной программы по экономике

Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в рамках образовательной программы по экономике реализуется посредством интегративной программы коммерческой школы, действующей в учреждении дополнительного образования, объединяющей идеей которой является самореализация в экономической деятельности. Сама программа состоит из экономического, психологического, информационного блоков. Содержание блоков варьируется в зависимости от интересов, потребностей старшеклассников [285; 287].

Важным условием реализации системы является участие в ней специалистов разного уровня: педагогов дополнительного образования, высшей школы, психологов, методистов, специалистов-практиков. С одной стороны, это обеспечивает высокий уровень организации и преподавания, с другой – создает творческую, профессиональную среду школы. Старшеклассники, общаясь с профессионалами (преподавателями и специалистами-практиками), попадают в атмосферу профессиональных нравственных установок, ориентированных на порядочность, ответственность, творчество в экономической деятельности. Опора на принципы сотрудничества, фасилитации, вариативности и выбора в процессе образования создает реальную возможность собственного творчества старшеклассника.

Диагностико-проектировочный компонент системы социально-педагогической поддержки в экономическом образовании представляет собой 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 Кэттелла). По итогам тестирования проводится консультация со старшеклассниками, помогающая разобраться в своих особенностях, способностях и возможностях.

Выбор диагностических методик диктуется следующими обстоятельствами: экономическая деятельность многообразна и многопланова (предпринимательство, маркетинг, менеджмент, бухгалтерское дело и т.п.), разные ее направления требуют наличия разных способностей личности. Использование указанных выше тестов позволяет старшекласснику определиться с выбором сферы экономической деятельности исходя из своих особенностей и способностей.

Следующим этапом диагностики становится тренинг (реализация принципа использования тренинговых методик А.И. Савенкова), позволяющий определить особенности и проблемы межличностного взаимодействия, умение старшеклассника работать в команде и проблемы, связанные с этим. Использование тренинга является необходимой составляющей, поскольку экономическая деятельность в основном является коллективной и эффективность самореализации в ней зависит от умения работать в команде и устанавливать межличностные отношения [254; 255].

На диагностическом этапе педагог дополнительного образования работает с психологом, задача которого – проведение психологической диагностики, тренинга, проведение индивидуальных консультаций для старшеклассников. Результаты работы психолога представляются педагогам и методисту школы, исходя из чего корректируются учебные планы и программы (возможны изменения в отдельных блоках программы), оптимально формируются учебные группы. Для старшеклассника это этап самопознания, предполагающий осознание своих интеллектуальных, творческих способностей, личностных особенностей, и самопринятия. Консультации с психологом – своеобразное занятие, позволяющее познать себя и принять во всем многообразии своих особенностей и способностей.

Деятельностный компонент системы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников отвечает за самоорганизацию, самодеятельность, самоуправление, самоутверждение старшеклассника. Экономическое образование реализуется через экономический, психологический, информационный блоки программы коммерческой школы. *Экономический блок программы* состоит из трех этапов:

- 1) изучение теоретических основ рыночной экономики, предпринимательства, менеджмента, маркетинга, самоменеджмента;
- 2) практика на государственных промышленных предприятиях и в коммерческих структурах;
- 3) выполнение самостоятельной творческой работы в форме бизнес-плана (собственно самореализация).

Содержание экономического блока состоит из комплекса программ по экономике, что обеспечивается посредством реализации педагогического условия эффективности социально-педагогической поддержки самореализации – создание комплекса образовательных программ по отдельным направлениям дополнительного образования.

Старшеклассникам читаются курсы по экономике, менеджменту, маркетингу специалистами в этих сферах – вузовскими преподавателями и практическими работниками, что дает возможность старшеклассникам составить целостное представление об экономической деятельности и определиться с личными приоритетами в ней. Особенно важны встречи со специалистами-практиками, работающими в сфере экономики, позволяющие старшеклассникам представить себе реальную экономику.

Изучение экономики в рамках этой программы должно строиться на принципах развивающего и проблемного обучения с использованием игровых технологий. При преподавании теоретического курса экономики важны следующие методические приемы создания проблемных ситуаций:

- при обсуждении ряда тем (например, «Объективные условия и противоречия экономического развития») педагог подводит учащихся к противоречию и предлагает найти способы его разрешения;
- выделение противоречий практической деятельности (допустим, проблема необходимости развития промышленного производства и проблема налоговой политики государства);
- изложение разных точек зрения на один и тот же вопрос (например, взгляды экономистов-рыночников и экономистов-социалистов на проблемы социальной защиты населения);
- побуждение обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы, сопоставлять факты (особенно эффективен этот прием при обсуждении темы «Модели экономических систем»);
- постановка конкретных вопросов на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения (этот прием широко используется практически на каждом занятии);
- определение проблемных теоретических и практических заданий (например, в темах «Ценообразование», «Распределение доходов в рыночной экономике»);
- постановка проблемных задач с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными и т.п. (такие задачи используются в темах «Финансирование бизнеса», «Доходы», «Динамика рыночной системы»).

Необходимым условием программы является практика старшеклассников на предприятиях разной формы собственности. Проблема нахождения мест прохождения практики чаще всего решается с помощью родителей. Целью практики должно быть знакомство ребят с реальной экономикой, приобретение навыков практической деятельности, делового общения, сбор информации для самостоятельной разработки бизнес-плана. Содержание практики включает следующие этапы:

- знакомство с деятельностью предприятия, фирмы в форме экскурсий, бесед с работниками;
- составление прайс-листа (список продукции, цен) предприятия;
- составление компьютерного банка данных продукции предприятия, предприятий-смежников, предприятий-партнеров, предприятий-конкурентов;
- диспетчерская работа с поставщиками, смежниками, покупателями продукции;
- сбор информации об экономической деятельности предприятия для самостоятельной творческой работы (бизнес-плана).

По итогам практики предлагается анкета, которая позволяет скорректировать индивидуальную образовательную траекторию, заключающуюся в работе над бизнес-планом.

Анкета по итогам практики

Дорогой друг! Нам хотелось бы максимально учесть ваши интересы и полученный на практике опыт при дальнейшей нашей работе. Ваши мнения и оценки весьма значимы для изучения данной проблемы. Просим вас ответить на вопросы анкеты. Обведите кружком вариант, соответствующий вашему ответу. Анкету подписывать не надо.

1. На каком предприятии вы проходили практику:
 - государственном;
 - коммерческом.
2. Была ли программа практики спланирована как:
 - постоянное поручение;
 - временное поручение.
3. Каким видом деятельности вы занимались:
 - обработка информации о работе предприятия на компьютере;
 - сбор информации о работе предприятия для своего бизнес-плана;
 - сбор информации для предприятия (анализ рекламных объявлений, социологические опросы и т.п.);

- работа с клиентами;
 - иные виды деятельности.
4. Знание каких предметов помогло вам на практике:
- основы рыночной экономики;
 - основы предпринимательства;
 - основы маркетинга;
 - основы менеджмента;
 - психология общения.
5. Использовали ли вы материалы практики для разработки бизнес-планов:
- да;
 - нет.
6. О какой сфере деятельности предприятия вы получили представление:
- о производственном процессе;
 - о работе с клиентами;
 - об управлении предприятием.
7. Изменилось ли ваше представление об избранной вами профессии после практики:
- да;
 - нет;
 - частично.
8. Как вы считаете, что дала вам практика:
- уверенность в правильном выборе профессии;
 - навыки делового общения;
 - представления о реальной экономике.

Благодарим за сотрудничество!

Знания и опыт практической деятельности, приобретенные на практике, в соединении с теоретическими знаниями позволяют старшекласснику выполнить самостоятельную работу по экономике. В основе этого этапа – принципы свободосообразности, продуктивности деятельности,

субъектности, фасилитации, выбора, которые реализуются через технологию бизнес-планирования. Сама технология бизнес-планирования предполагает создание творческой среды.

Бизнес-план, детально разработанный проект предпринимательской деятельности, форма планирования экономической деятельности, порожденная спецификой функционирования предприятий в рыночной экономике. Само учебное бизнес-планирование может быть использовано как педагогическая технология, направленная на развитие предпринимательских (творческих) способностей старшеклассников. Для оказания помощи старшеклассникам 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.

Самореализация предполагает самоутверждение личности через предъявление обществу продукта деятельности. В социально-педагогической поддержке это положение реализуется через участие старшеклассников в конкурсах, конференциях разного уровня (муниципальных, региональных, всероссийских), где они представляют 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. 12).

Таблица 12

Лист экспертного оценивания бизнес-плана старшеклассников

№ 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 приложений по теме исследования	Полнота 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

Исходя из структуры самореализации старшеклассника, представленной в содержательно-смысловом наполнении концепции, экономический блок программы коммерческой школы способствует самоорганизации, самостоятельности старшеклассника, самоопределению в сфере экономической деятельности, представление бизнес-плана на конкурсе – самоутверждению.

Психологический блок программы ориентирован на развитие компетентности старшеклассников в сфере общения и управления собой, т.е. на самопознание, самоорганизацию, самоуправление. Развитие компетентности в общении реализуется через проведение тренингов эффективного общения. Навыки самоуправления развиваются с помощью курса самоменеджмента [112; 229].

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.

Тренинговая программа состоит из диагностического, информационного, развивающего блоков. Диагностический блок проводится в самом начале программы и описан нами выше. Информационный блок раскрывается в конкретном содержании знаний, которые даются участникам тренинга (парциональные цели беседы, установление контакта, приемы активного слушания). Развивающий блок программы состоит в формировании и закреплении эффективных навыков взаимодействия, в развитии рефлексии, предоставляет возможности активного самопознания и познания других.

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.

1. 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!

Второй частью психологического блока технологии является курс по самоменеджменту. 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 [112]. Так, занятия по постановке жизненных и профессиональных планов учат старшеклассника 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. 13.

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.

Информационный блок включает занятия по информатике, пользованию системой «Интернет», английский деловой язык, вооружая средствами и методами получения и анализа информации, что совершенно необходимо не только для экономической, но и любой другой деятельности старшеклассника.

Аналитико-коррекционный компонент ориентирован на анализ результатов социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников посредством образовательной программы коммерческой школы через выявление уровня самоактуализации (самоактуализационный тест САТ Э. Шострома), оценку качества бизнес-плана (метод экспертных оценок), уровня социально-личностной компетентности, определяемой через когнитивный, технологический, мотивационно-ценностный, деятельностный критерии социально-личностной компетентности (опросная методика).

На этом этапе мы определяем эффективность социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников. Внутренний критерий самореализации отслеживается через анализ динамики уровня самоактуализации и социально-личностной компетентности. Внешний критерий – через качество продукта самостоятельной деятельности старшеклассника – бизнес-план (схема оценивания бизнес-плана приведена в табл. 11).

Аналитико-коррекционный компонент на уровне педагога и учреждения постоянен для любых образовательных программ и включает анализ выполнения образовательных программ, динамику профессионального роста педагогов, удовлетворенности педагогов и старшеклассников процессом и результатами социально-педагогической поддержки, взаимодействие учреждения и педагога с внешней средой учреждения и т.д.

Выделим существенные моменты реализации системы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в образовательной программе коммерческой школы.

1. Система социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в рамках образовательной программы по экономике в учреждении дополнительного образования основывается на закономерностях и принципах социально-педагогической поддержки.

2. Эффективность самореализации старшеклассников обеспечивается системой социально-педагогической поддержки и педагогическими условиями (методическим сопровождением, комплексом образовательных программ, творческой средой учреждения).

3. Система социально-педагогической поддержки реализуется в интегративной форме детского коллектива в учреждении дополнительного образования детей – школе, в его реализации принимают участие педагоги, психологи, методисты, специалисты-практики.

4. Диагностико-проектировочный компонент заключается в проведении психологической диагностики (тесты и тренинги), на основании чего корректируются образовательные программы в соответствии с особенностями и потребностями старшеклассников, определяется индивидуальная образовательная технология.

5. Деятельностный компонент реализуется через экономический, психологический, информационный блок программы. Экономический блок состоит из комплекса образовательных программ по экономике, включающих теоретические основы рыночной экономики, предпринимательства, менеджмента, маркетинга; практики на государственных промышленных предприятиях и в коммерческих структурах; выполнения самостоятельной творческой работы в форме бизнес-плана. Продуктом самостоятельной деятельности старшеклассника является бизнес-план.

6. Аналитико-коррекционный компонент ориентирован на анализ и самоанализ продукта самостоятельной деятельности – бизнес-плана, а также динамику уровня самоактуализации и социально-личностной компетентности старшеклассника. На уровне педагогов изучается выполнение образовательной программы коммерческой школы, решаются проблемы, возникшие при ее реализации, намечается комплекс коррекционных мер.

3.2. Реализация концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в условиях образовательной программы научного общества учащихся

Научно-исследовательская работа школьников – одно из приоритетных направлений деятельности учреждений дополнительного образования детей, что отражено в решении коллегии Министерства образования Российской Федерации от 10.01.1996 года «О развитии учебно-исследовательской деятельности учащихся в системе дополнительного образования». Научно-исследовательская работа формирует у школьников научное мировоззрение, развивает интеллектуальный потенциал, творческие способности, воспитывает такие качества, как настойчивость в достижении поставленной цели, умение отстаивать свои взгляды, трудолюбие, помогает освоить методику научного поиска, позволяет сделать осознанный профессиональный выбор, определить жизненный путь; способствует развитию не только ребенка, но и самой системы образования, ее вариативного, поискового характера, развитию отечественных традиций в работе с одаренными детьми; становится серьезным стимулом для развития профессиональной компетенции педагога, влияет на повышение его квалификации по предмету, педагогике, психологии, способствует организации собственной научной работы, разработке педагогических технологий [131; 134; 140; 161; 205].

Научно-исследовательская работа школьников в учреждениях дополнительного образования осуществляется в рамках научного общества учащихся (НОУ). Научное общество учащихся является добровольным творческим объединением учащейся молодежи, совершенствующей знания в определенной области науки, искусства, техники и производства, рассматривающей науку, образование как одну из высших ценностей гражданского общества, развивающей интеллект, приобретающей навыки научно-исследовательской деятельности под руководством ученых,

педагогов и других специалистов. Развитие научно-исследовательской деятельности школьников рассматривается как условие повышения интеллектуального потенциала общества, подготовки высокообразованных, высококвалифицированных специалистов, имеющих фундаментальные знания в разных областях науки [Там же].

Научное общество учащихся ориентировано на:

- определение научных интересов, индивидуальных способностей и самореализация старшеклассников в соответствующей научно-исследовательской деятельности;
- развитие творческих и интеллектуальных способностей;
- развитие умений, навыков поисковой, научно-исследовательской работы;
- создание условий для профессионального самоопределения;
- формирование отношения к науке и образованию как к одной из важнейших ценностей гражданского общества.

Научное общество учащихся является объединением детей и взрослых, действующим на основе принципов демократизации, субъектности, целенаправленности, сотрудничества, самоактуализации, продуктивности деятельности, вариативности, выбора. Оно имеет сложную структуру, построенную на внешней и внутренней интеграции учреждения дополнительного образования.

Основой НОУ являются группы учащихся в вузах, школах, учреждениях дополнительного образования детей. Такие группы могут иметь разные наименования: секции, научные кружки, клубы, лаборатории, творческие мастерские, школы и т.п. Для координации работы членов научного общества учащихся создается общественный выборный орган – ученический совет НОУ, в состав которого входят члены секций НОУ, занимающиеся на базе кафедр, лабораторий вузов, а также других образовательных учреждений города (школ, гимназий, лицеев). Совместно с руководителями секций совет решает организационные вопросы

деятельности общества, пропагандирует результаты творческих достижений членов НОУ, организует подготовку и проведение сессий, конференций, учебных сборов, конкурсов научно-исследовательских работ, участие в российской олимпиаде научно-технического творчества молодежи «Шаг в будущее», в международном проекте «Одиссея разума», поддерживает и продолжает лучшие традиции научного общества учащихся, организует коллективные творческие дела для членов секций НОУ.

Высший орган научного общества учащихся – конференция членов, проводимая два раза в год, где определяется содержание работы секций, темы научно-исследовательских работ, заслушиваются отчеты о работе отдельных подразделений, объединений общества, организуются выставки творческих работ, утверждаются планы дальнейшей деятельности, выбирается совет.

Координацию и организацию работы НОУ между конференциями осуществляет совет кураторов, куда входят представители управления по делам образования и науки, ученые – организаторы работы научного общества учащихся в вузах города, ученые – руководители секций, управленцы и методисты этого направления учреждений дополнительного образования детей. Совет кураторов занимается определением приоритетных направлений в научно-исследовательской деятельности школьников, координирует деятельность секций, работающих на базе школ, вузов, лицеев, гимназий, организует научно-методическую и консультативную работу ученых с педагогами школ и учреждений дополнительного образования детей – руководителями секций НОУ, проводит экспертизу образовательных программ руководителей секций, обеспечивает научно-методическое сопровождение конференций, выездных сборов и экспедиций.

Таким образом, деятельность научного общества учащихся предполагает внешнюю интеграцию учреждения дополнительного образования с высшими учебными заведениями, научно-исследовательскими институтами, учреждениями культуры. Внутренняя интеграция –

объединение различных направлений деятельности учреждения, отдельных специалистов, детских коллективов.

В реализации концепции в этом направлении социально-педагогической поддержки принимают участие на разных этапах педагоги дополнительного образования и преподаватели высшей школы как руководители секций НОУ, методисты, как организаторы работы НОУ (организация работы секций, конференций, лагеря НОУ), психологи, проводящие психологическое тестирование.

Диагностико-проектировочный компонент. Работа по организации научно-исследовательской деятельности старшеклассников 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 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 Кэттелла). По итогам тестирования проводится консультация со старшеклассниками, помогающая разобраться в своих особенностях, способностях, т.е. с позиции старшеклассника осуществляется процесс самопознания и самопринятия.

Педагогам тестирование помогает сформировать группы НОУ, выявить потенциальные возможности старшеклассников.

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, т.е. реализуется второе условие эффективности социально-педагогической поддержки.

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 старшеклассника, 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 [131].

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. 6.



Рис. 6. Этапы научно-исследовательской деятельности старшеклассника

С одной стороны, занимаясь научным исследованием при помощи педагога, старшеклассник осуществляет внешний процесс – создание исследовательской работы, с другой стороны, идет внутренний процесс самоопределения, самоорганизации, самодеятельности, самоутверждения, т.е. в конечном итоге – самореализации личности.

Итогом научно-исследовательской деятельности старшеклассника становится предъявление результатов в виде оформленной научной работы. Для ее оценивания нами была разработана экспертная карта научно-исследовательской работы старшеклассника (табл. 14).

Таблица 14

Экспертная карта оценивания
научно-исследовательской работы старшеклассников

№ п/п	Критерии	Показатели
1	Актуальность научно-исследовательской 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 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 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

Широко используемой формой научно-исследовательской работы старшеклассников являются комплексные эколого-краеведческие научно-исследовательские экспедиции школьников. Комплексными такие экспедиции называются не только потому, что они объединяют представителей разных областей науки, но и потому, что решают комплексные цели – организацию опытно-поисковой работы, ценностное, жизненное, профессиональное самоопределение, развитие коммуникативных, лидерских способностей, самореализацию в научно-исследовательской деятельности.

Состав участников формируется из школьников, занимающихся в секциях НОУ по следующим направлениям: археология, ботаника, зоология, экология, краеведение, астрономия, геология. Руководители – ученые, совместно с педагогами и учащимися – определяют темы для индивидуальных и групповых исследований, методику исследования, готовят необходимое оборудование.

Сама экспедиция – это особая образовательная и творческая среда, обеспечивающая ситуацию выбора, успеха и развивающего общения. В комплексных экспедициях существуют свои традиции, через которые транслируются социальные нормы и ценности данного сообщества: обращение к духам предков перед началом полевого сезона, открытие лагеря, посвящение в археологи (биологи, геологи и т.п.), фестиваль авторской песни. В экспедициях сложилась определенная стратификация экспедиционного сообщества: старший состав (педагоги, ученые) называют «сахемами». Студенты, выезжающие на практику или добровольно отправляющиеся в экспедицию, составляют отряд «волонтеров». Третья, самая многочисленная группа, – школьники.

Экспедиция позволяет каждому ребенку выбрать значимое и интересное, ориентирует на развитие индивидуальности, формирует опыт самопознания, самоорганизации. Она предполагает широкий выбор видов деятельности, в которых старшеклассник может самореализоваться:

исследовательская, экспериментальная работа, обслуживание лагеря, организация досуговой программы, общение и т.д. Содержание деятельности участников экспедиции вырастает из интеграции идей науки, практики, из органического слияния познавательной и практической деятельности.

Образовательная часть программы определяется развитием интереса к истории родного края, воспитанием бережного и разумного отношения к природе. Обязательная программа научных исследований, разработанная для всех участников экспедиции, включает экскурсии к близлежащим памятникам истории, археологии, на природные объекты; беседы по теме исследований; познавательные игры «Что? Где? Когда?»; работу учебных групп по археологии, астрономии, экологии, авторской песне, геологии, технологии гончарного производства и т.п. Эти занятия могут меняться ежедневно, по принципу «вертушки», либо участие осуществляется по выбору детей. Для археологов – практическая работа на археологическом памятнике, для биологов – составление коллекции растений и т.п.

Вариативная часть программы строится согласно теме научных исследований для группы детей или для каждого индивидуально. Тема исследования исходит из интересов старшеклассника. В выборе темы учитываются базовые знания, жизненный опыт, психологические, физические возможности ребенка. Часто тема рождается на стыке наук: астрономия – археология, химия – археология, география – ботаника.

Немаловажный фактор в определении научных интересов детей – сотрудничество с учеными в экспедиции, которые заражают своей увлеченностью, демонстрируют высокий уровень профессионализма, определенный способ организации жизни.

Экспедиция имеет серьезный потенциал воспитательного воздействия на личность старшеклассника. Это прекрасная возможность формирования этических норм и ценностей, развития и совершенствования коммуникативных навыков каждого, чему способствует разновозрастный, разноуровневый (ученик – мастер), разностатусный (ребенок – педагог –

ученый; дети – родители) состав участников. Жизнь в экспедиции включает разнообразные формы организации воспитательной работы с детьми: познавательные и обучающие игры, туристические и спортивные соревнования, сюжетно-ролевые игры (конкурс амазонок, рыцарский турнир, гладиаторские бои), тематические дни (день камня, день бронзы, день кочевника), театрализованные праздники (посвящение в археологи, праздник летнего солнцестояния и т.п.).

Выбор форм работы зависит от возраста большинства участников экспедиции, степени зрелости детского коллектива. Если доминируют старшеклассники, главным способом работы становится организация самоуправления школьников. Можно привести пример такого самоуправления в форме проведения политической игры. Цель игры – попытка смоделировать разные типы государственного устройства и предложить школьникам попробовать свои силы на политической арене. Полевой лагерь – практически автономное «государство», в котором легко можно смоделировать все сферы общественной жизни. Ребята апробируют разные модели правления: военная диктатура, олигархия, конституционная монархия. Тоталитарные режимы держатся недолго. Монархия становится «золотым» временем, поскольку правительство состоит из специалистов, имеет четкую программу действий, разделены управленческие функции, обеспечена бесперебойная работа всех отраслей лагеря, наделяет всех привилегиями, примиряет враждующие стороны.

Экспедиция дает возможность создать для старшеклассника благоприятную творческую среду с духовно-нравственной атмосферой, ориентированной на ценности научного познания, творчества, развивающего общения, субъект-субъектного взаимодействия, тем самым способствует самоопределению личности в системе ценностей. Сочетание труда (занятия с учеными, работа на раскопе и в поле, учебные экскурсии) с исследованиями, неформальным общением с учеными способствуют развитию личности, укреплению научных интересов. Кроме этого, экспедиция как форма научно-

исследовательской деятельности старшекласников способствует формированию навыков исследовательской работы, созданию самостоятельного продукта деятельности – научно-исследовательской работы, т.е. влияет на профессиональное самоопределение.

Но далеко не все секции НОУ могут участвовать в комплексных экспедициях. В этом случае проблема создания творческой среды решается с помощью выездных учебных сборов научного общества учащихся «Курчатовец», которые традиционно проводятся два раза в год – в зимние и летние каникулы. Сборы научного общества учащихся решают в основном те же задачи, что и экспедиция, но иными средствами.

Сборы научного общества готовятся старшекласниками, входящими в совет НОУ, и методистами, избирающими орган самоуправления сборов – совет командиров отрядов, в который входят педагогический отряд и командиры отрядов. Реализация программы сборов является прерогативой совета командиров.

Программа сборов насыщена общением с учеными. Ежедневно работают научно-исследовательские группы, семинары, творческие объединения, где рассматриваются отдельные проблемы разных направлений науки. Кроме этого, в программе «Курчатовца»:

- тематические дни: науки, туризма, юного предпринимателя, самоуправления и т.п.;
- работа интеллектуальных творческих лабораторий;
- встречи с учеными, пресс-конференции с руководителями области и города;
- тематические вечера: «Посвящение в исследователи», «Признаемся в любви стихами Пушкина», вечер бардовской песни «Люди идут по свету»;
- защита творческих проектов на звание «кандидат курчатовских наук»;
- спартакиады «Выше! Быстрее! Сильнее!», спортивного бального танца;
- отрядные огоньки «Когда зажигаются звезды», «Я расскажу тебе много хорошего», «Расскажи мне о себе»;

– фестивали народного искусства, песни, танца и т.п.

Таким образом, деятельностный компонент системы социально-педагогической поддержки в условиях научного общества учащихся ориентирован на интериоризацию ценностей познания и творчества, овладение научными знаниями и методами исследовательской работы, активное включение в исследовательскую деятельность, что в конечном итоге приводит к самореализации личности через создание продукта самостоятельной деятельности, саморазвитие.

Аналитико-коррекционный компонент близок по содержанию варианту образовательной программы коммерческой школы для старшеклассников. В этом случае также анализируются результаты социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников через выявление уровня самоактуализации (самоактуализационный тест САТ Э. Шостром). В качестве внешнего критерия самореализации старшеклассников рассматривается научно-исследовательская работа старшеклассников, критерии и показатели которой определяются при помощи метода экспертных оценок. На этом этапе мы определяем эффективность социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников. Внутренний критерий самореализации мы отслеживаем через анализ динамики уровня самоактуализации. Внешний критерий – через продукт самостоятельной деятельности старшеклассника – научно-исследовательскую работу.

В направлении научно-исследовательской работы старшеклассников, помимо вышеизложенных способов оценки, широко используется «портфолио» как способ фиксирования и оценки индивидуальных достижений. При этом применяются три вида «портфолио» – документов, работ, отзывов (табл. 15).

Сравнительная характеристика видов «портфолио»

№	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 исследовательской активности	Не может быть использована для определения рейтинга исследовательской работы
3	«Портфолио» отзывов	Внешние характеристики качества исследовательской работы, самоанализ по результатам работы	Включает механизмы самооценки старшеклассника	Сложность формализации и учета собранной информации

Учитывая достоинства и недостатки каждого вида для оценивания научно-исследовательской работы старшеклассника, оптимально использование комплексных видов «портфолио» (например, документов и работ).

Следующим этапом диагностики является анализ педагогами, методистами, психологами выполнения образовательных программ научного общества учащихся, а также проблем, возникших при их реализации, исходя из чего, разрабатываются меры коррекции. Соответствующие изменения вносятся и в образовательную программу учреждения дополнительного образования.

Выделим существенные моменты реализации системы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в образовательной программе научного общества учащихся.

1. Система социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в образовательной программе научного общества учащихся при созданных педагогических условиях ее эффективности основывается на закономерностях и принципах социально-педагогической

поддержки в интегративной форме детского коллектива – научном обществе учащихся; в его реализации принимают участие педагоги дополнительного образования, высшей школы, психологи, методисты.

2. Содержание диагностико-проектировочного компонента состоит в педагогической и психологической диагностике, на основании чего корректируются программы в соответствии с научными интересами и личностными особенностями старшеклассников, разрабатываются индивидуальные образовательные программы.

3. Деятельностный компонент реализуется через обучающий и исследовательский блок. Формы работы, используемые в научно-исследовательском направлении деятельности, разнообразны: лекции, практические занятия, работа с архивными материалами, экспедиции, индивидуальная исследовательская работа, коллективные творческие и социальные проекты, конкурсы разного уровня и направленности, летние лагерные сборы, «школы» разной предметной направленности, интеллектуальные игры, тренинги личностного роста и т.д. В качестве продукта самостоятельной деятельности выступает научно-исследовательская работа старшеклассника.

4. На аналитико-коррекционном этапе оценивается качество научно-исследовательской работы, проводятся исследования уровня самоактуализации, социально-личностной компетентности старшеклассников, а также реализация комплекса образовательных программ по отдельным направлениям деятельности научного общества учащихся.

3.3. Реализация концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в рамках образовательной программы по историческому краеведению

Направление исторического краеведения для старшеклассников реализуется в секции научного общества учащихся и позволяет нам

представить реализацию концепции на примере отдельного детского коллектива, старшеклассника. На организационно-управленческом этапе, реализуя принцип вариативности, по историческому краеведению разработан комплекс образовательных программ, ориентированных на различные интересы старшеклассников, т.е. создано второе педагогическое условие эффективности социально-педагогической поддержки. Комплекс включает базовые образовательные программы «История Южного Урала», «История города Челябинска», «История культуры и искусства Урала», «Южный Урал в годы Великой Отечественной войны», «Экскурсоведение».

Создание третьего педагогического условия – творческой среды – осуществлялось через:

- создание ситуации выбора (на основе принципов вариативности, выбора, гибкости), которая позволяет старшекласснику ознакомиться с вариантами образовательных программ, выбирать наиболее значимую; педагогу внести изменения в образовательный процесс с учетом потребностей старшеклассника;

- субъект-субъектное взаимодействие старшеклассника и педагога (принцип субъектности, целенаправленности), в котором они выступают как равноправные творцы образовательного процесса, определяя цели совместной деятельности, содержание, формы, методы исследовательской работы по историческому краеведению;

- актуализацию личностного потенциала старшеклассника, мотивирование создания продукта самостоятельной деятельности (принципы самоактуализации и продуктивности деятельности), культивирование ценностей познания и творчества, реализуя это посредством включения старшеклассника в разные виды деятельности по историческому краеведению (освоение исторического материала в процессе учебных занятий, подготовка и проведение экскурсий, исторических праздников, викторин, участие в разработке и создании музейных выставок, работа с архивными материалами), позволяющими создавать многообразие

продуктов самостоятельной деятельности (научно-исследовательская работа, экскурсия, викторина, музейная экспозиция и т.п.);

– создание социальных, культурных, материальных условий для творческой деятельности старшеклассника (принципы целенаправленности, гибкости). Для реализации программ по историческому краеведению необходимо погружение в историческую атмосферу, что предполагает заключение договоров и постоянное взаимодействие с государственным архивом, залом редкой книги публичной библиотеки, музеями; организацию экскурсий по историческим местам города и области; создание в учреждении дополнительного образования музея, где старшеклассники, самореализуясь, могут на практике апробировать свои знания, умения, приобретенные в процессе исследовательской, творческой работы. Принципы целенаправленности и гибкости предполагают целенаправленное создание вышеобозначенных условий и гибкость их использования с учетом потребностей самореализации старшеклассника.

Диагностико-проектировочный компонент. Работа по социально-педагогической поддержке самореализации старшеклассников в рамках образовательной программы по историческому краеведению предполагает изучение интересов, потребностей старшеклассников в области исторического краеведения, что делается в форме опроса. Результаты опроса для педагога являются основой для формирования секции НОУ, а также определения тематики индивидуальных образовательных программ. Для старшеклассников на этом этапе стоит задача определения базовой программы, которую он будет осваивать.

В секции исторического краеведения 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 со старшеклассниками,

помогающая разобраться в своих особенностях, способностях, т.е. с позиции старшеклассника осуществляется процесс самопознания и самопринятия, являющийся необходимым элементом развития социально-личностной компетентности. Педагогу данное тестирование помогает определиться с подбором форм и методов работы с конкретным старшеклассником и выявить его потенциальные возможности старшеклассников.

Деятельностный компонент условно можно разделить на два блока: обучающий и исследовательский. Обучающий блок реализуется через базовую образовательную программу и направлен на систематизацию, углубление знаний учащихся в избранном направлении исторического краеведения, приобретение навыков исследовательской работы, обеспечивающих впоследствии самостоятельное исследование старшеклассника. Основными формами учебных занятий в секции исторического краеведения являются лекции, экскурсии, практическая работа в архивах и музеях, встречи с краеведами, интересными людьми, очевидцами исторических событий. Обучающий блок осуществляется в группах старшеклассников численностью 6–12 человек.

Освоение базовой образовательной программы позволяет старшекласснику получить необходимые знания, умения и навыки для исследовательской работы и окончательно определиться с темой исследования. В основе исследовательского блока лежит самостоятельная работа по избранной проблеме. Структура исследовательского блока является одинаковой для всех секций НОУ и описана в предыдущем параграфе (см. рис. 5).

Проиллюстрируем реализацию деятельностного компонента социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников посредством программы исторического краеведения «История города Челябинска».

Содержание образовательной программы включает следующие темы:

- 1) Географическое положение и краткая геологическая история города.
- 2) Животный и растительный мир края. Памятники природы города.

- 3) Челябинск в зеркале краеведческих публикаций.
- 4) Предшественники города: версии и гипотезы.
- 5) Оренбургская экспедиция и основание города Челябинска.
- 6) Крепость Челяба в период пугачевского восстания.
- 7) Челябинск эпохи уездного захолустья.
- 8) Торгово-промышленный и финансовый Челябинск конца XIX – начала XX века.
- 9) Народное образование дореволюционного Челябинска.
- 10) Основание и развитие медицинской службы в городе.
- 11) Видные общественные деятели Челябинска конца XIX – начала XX века.
- 12) Религия и церкви дореволюционного Челябинска.
- 13) Основные этапы застройки дореволюционного Челябинска.
- 14) Челябинск в годы Первой мировой войны.
- 15) Революция и гражданская война на Южном Урале и в Челябинске.
- 16) Челябинск в годы первых пятилеток. Индустриализация Южного Урала.
- 17) Челябинск в годы сталинских репрессий.
- 18) Челябинск в годы Великой Отечественной войны.
- 19) История послевоенного Челябинска. Промышленное строительство. Развитие города.
- 20) Челябинск – культурный, научный, промышленный центр Южного Урала.
- 21) Их имена вошли в историю: почетные граждане Челябинска.

Каждая тема состоит из теоретической и практической части. Теоретическая часть предполагает лекции, экскурсии по указанной тематике. Так, данная программа включает экскурсии по историческому центру Челябинска, мемориалу «Золотая гора», парку «Алое поле» посещение краеведческого музея, музеев Дворца пионеров и школьников, Южно-

Уральской железной дороги, первой городской больницы, общеобразовательной школы № 1, почты и т.д.

Практические занятия – это встречи с краеведами, деятелями искусства и культуры, почетными гражданами Челябинска, работа с архивными материалами, экспедиции, подготовка и проведение самостоятельных экскурсий, участие в создании музейных выставок в учреждении дополнительного образования. Практические занятия – своеобразный поиск вариантов самореализации старшеклассника. Проведенная экскурсия по историческим местам города, часть музейной экспозиции учреждения дополнительного образования, в создании которой старшеклассник принял участие, краеведческая викторина, подготовленная для младших школьников, собранные персоналии видных деятелей края – все это одновременно формы практических занятий, продукты самостоятельной деятельности старшеклассника, позволяющие на основе принципов вариативности и выбора самоопределяться и самореализовываться в рамках образовательной программы по историческому краеведению.

Встречи с интересными людьми – не просто возможность общения, а обучение старшеклассника методам научного исследования, в частности опросным методикам. В процессе встреч они овладевают методами подготовки, проведения и обработки результатов опросов, интервью, создают персоналии людей, внесших вклад в историю края, что необходимо для исторического исследования. Программа секции НОУ по историческому краеведению включает встречи с В.А. Авакяном – известным челябинским скульптором, Ю.П. Кропотовым – почетным гражданином Челябинска, В.А. Боже – директором Центра историко-культурного наследия, автором книги о голоде 1921 – 1922 гг. «Жатва смерти» и т.п.

Работа с архивными материалами осуществляется в музеях и архивах Челябинской области. Старшеклассники овладевают навыками обработки и анализа исторических документов, являющихся основными источниками исторического исследования. Так, в рамках образовательной программы

старшеклассники изучали письма детей времен Великой Отечественной войны, часть из которых вошли в издания государственного архива Челябинской области.

Экспедиции организовывались в горнозаводскую зону, южные районы области (освоение целины) и были ориентированы на сбор материала по истории Южного Урала. В экспедиции старшеклассники записывали воспоминания, составляли персоналии участников исторических событий, собирали документы, вещественные экспонаты, пополнившие фонды краеведческого музея и архива Челябинской области.

Освоив историю города, края, старшеклассники с помощью педагога готовятся к проведению экскурсий по историческим местам города: подбирают необходимый для этого исторический материал, составляют маршрут экскурсии, дозируют материал в зависимости от памятников, репетируют текст экскурсии. На всех этапах подготовки педагог выступает в качестве консультанта. Подготовленная экскурсия обычно проводится для младших школьников, занимающихся в учреждении дополнительного образования.

Практически во всех учреждениях дополнительного образования есть музейные экспозиции. Старшеклассники должны включаться в работу по созданию новых выставок, изменению экспозиции. В ходе реализации нашей концепции в рамках образовательной программы по историческому краеведению старшеклассники создали несколько экспозиций, посвященных старейшим работникам дополнительного образования, творческим работам воспитанников, детям в годы Великой Отечественной войны. Под руководством педагога старшеклассники подготовили план экспозиции, экспонаты, составили легенду для каждого из них, разработали экскурсии.

Разнообразные виды деятельности развивают когнитивную сферу личности, расширяя знания старшеклассника об истории края, методах исследования исторического знания, своих возможностях и личностном потенциале; творческую сферу, стимулируя создание нового для конкретной

личности продукта деятельности (экскурсия, экспозиция, персоналия могут рассматриваться как результат творчества); коммуникативную сферу, обогащая старшеклассника способами профессионального общения, а также общения с разными возрастными категориями людей.

Создание на этом этапе продукта деятельности (экскурсия, экспозиция, персоналия) стимулирует процессы самоорганизации, саморегулирования. Поскольку уже на этом этапе каждый старшеклассник может создать продукт самостоятельной деятельности, создаются условия для его самоутверждения в собственных глазах и мнении окружающих. Все это способствует познанию старшеклассником личностного потенциала и овладению способами реализации его в социальной среде, конкретной предметной сфере (историческом краеведении), т.е. развитию социально-личностной компетентности. Таким образом, в процессе освоения обучающего блока образовательной программы по историческому краеведению старшеклассники:

- овладевают целостной системой знаний по истории города, края;
- осваивают методы сбора и анализа исторического материала, т.е. готовятся к самостоятельной исследовательской работе по историческому краеведению;
- создают продукты самостоятельной деятельности (экскурсия, экспозиция, обзор архивных материалов, персоналии известных людей);
- развивают личностный потенциал, когнитивную, творческую, коммуникативную сферу личности;
- получают представление о профессиональной деятельности в сфере исторического краеведения (архивный работник, экскурсовод, педагог), что позволяет в дальнейшем сделать осознанный профессиональный выбор.

В основе исследовательского блока – принципы субъектности, целенаправленности, сотрудничества, выбора. Эти принципы предполагают самостоятельный выбор старшеклассником темы исследования, определение ее цели, содержания, методов исследования, самоорганизацию,

саморегуляцию в деятельности. Принцип сотрудничества педагога и старшеклассника реализуется через разработку индивидуальной образовательной программы, плана научно-исследовательской работы старшеклассника, определяющего содержание, формы и методы деятельности, в которой педагог выступает как консультант, опытный помощник.

В процессе реализации концепции старшеклассниками секции НОУ исторического краеведения была выбрана следующая тематика индивидуальных образовательных программ: «Храмовая архитектура Южного Урала», «Виктор Цой в истории Челябинска», «Творческий вклад Ю.П. Данилова в историю архитектуры Челябинска», «Имя А.С. Пушкина на карте Челябинска», «История челябинских театров», «История челябинского транспорта: от дилижанса до метро», «Вклад трудармейцев в развитие Metallургического района г. Челябинска», «История челябинских улиц», «Архитектура Челябинска второй половины XVIII – начала XX века», «Великая Отечественная война глазами детей: фронтовые письма». По каждой теме разрабатываются индивидуальные планы исследовательской работы. Реализация планов осуществляется посредством индивидуальных занятий, консультаций, работы в архивах, встреч с очевидцами событий, краеведами, где педагог помогает старшекласснику выстроить логику работы, определиться с содержанием, методами исследования.

Старшеклассник, выбрав историко-краеведческую тему, разрабатывает план самостоятельной исследовательской работы. Приведем пример такого плана по теме «Творческий вклад Ю.П. Данилова в историю архитектуры Челябинска», разработанного Ринатом Б., занимающимся в секции НОУ исторического краеведения (табл. 16).

План самостоятельной исследовательской работы Рината Б.

№ п/п	Содержание деятельности	Результат	Срок исполнения
1	Определение цели, задач, этапов, методов исследования	Программа исследования	Сентябрь
2	Подбор и изучение литературы по теме исследования	Библиографический список	Октябрь
3	Работа в архиве с документами по теме исследования	Перечень архивных документов, их анализ	Ноябрь
4	Изучение творческого наследия Ю.П. Данилова	Описание основных архитектурных работ	Декабрь
5	Встречи с архитекторами, людьми, знавшими Ю.П. Данилова	Материалы о личности Ю.П. Данилова	Январь
6	Обработка материалов, собранных в процессе поисковой работы	Основное содержание исследования	Февраль
7	Написание основного текста исследовательской работы. Подготовка иллюстративного материала	Окончательный вариант исследовательской работы	Март-апрель
8	Подготовка к выступлению на краеведческих конференциях, конференциях НОУ	Текст выступления на конференции, иллюстративные материалы	Апрель-май

Итогом работы является законченное научное исследование по историческому краеведению, представленное на конкурсы (конференции) разного уровня (муниципального, регионального, всероссийского).

Таким образом, на исследовательском этапе старшекласник создает продукт самостоятельной деятельности – исследование по историческому краеведению, представляет и защищает его публично, развивает свой личностный потенциал, самоутверждается.

Аналитико-коррекционный компонент заключается в анализе результатов социально-педагогической поддержки на уровне старшекласника, педагога, учреждения.

На уровне старшекласника рассматривается процесс его самореализации в рамках образовательной программы по историческому краеведению, осуществляемый через внешний критерий самореализации – научно-исследовательскую работу по историческому краеведению, критерии

и показатели которой определяются при помощи метода экспертных оценок (см. 3.2., табл. 12). Внутренний критерий самореализации мы отслеживаем через анализ динамики уровня самоактуализации. Кроме этого исследуется социально-личностный критерий.

При исследовании внешнего критерия самореализации нами использовался метод «портфолио». Так, по исследовательской работе Рината Б. сделано «портфолио» работ и документов. «Портфолио» работ включает текст экскурсии по архитектурным памятникам, спроектированным Ю.П. Даниловым, ксерокопии архивных документов, коллекцию фотографий зданий, архитектором которых был Ю.П. Данилов, персоналию Ю.П. Данилова, тексты воспоминаний об архитекторе. «Портфолио» документов – дипломы победителя Уральской региональной конференции юных исследователей «Интеллектуалы XXI века», региональной открытой конференции «Наследие», участника городской и областной конференций НОУ, всероссийского конкурса исторических исследовательских работ старшеклассников «Человек в истории. Россия. XX век», всероссийского открытого конкурса научно-исследовательских проектных и творческих работ «Первые шаги», благодарственные письма за экскурсии, проведенные Ринатом Б.

Выделим существенные моменты реализации системы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в образовательной программе по историческому краеведению.

1. Система социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в образовательной программе по историческому краеведению при созданных педагогических условиях ее эффективности основывается на закономерностях и принципах социально-педагогической поддержки в секции научного общества учащихся.

2. Содержание диагностико-проектировочного компонента состоит в педагогической и психологической диагностике, на основании чего старшеклассник выбирает одну из базовых образовательных программ по

историческому краеведению, которые корректируются педагогом в зависимости от научных интересов и личностных особенностей старшеклассников.

3. Деятельностный компонент реализуется через обучающий, исследовательский блоки. Обучающий блок включает лекции, экскурсии, работу с архивными материалами, самостоятельную разработку экскурсий, выставочных экспозиций, экспедицию. Исследовательский блок предполагает самостоятельную исследовательскую работу по избранной старшеклассником теме.

4. На аналитико-коррекционном этапе оценивается качество научно-исследовательской работы по историческому краеведению, рассматриваемому как продукт самореализации, проводятся исследования уровня самоактуализации, социально-личностной компетентности старшеклассников.

Выводы по третьей главе

Разработанная нами концепция апробировалась в образовательных программах разных направлений деятельности учреждений дополнительного образования детей. Итоги ее реализации позволили сделать следующие выводы.

1. Реализация концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждении дополнительного образования осуществляется через создание системы социально-педагогической поддержки и педагогических условий ее эффективности.

2. В основе создания системы социально-педагогической поддержки и педагогических условий ее эффективности лежат закономерности и принципы социально-педагогической поддержки.

3. Система социально-педагогической поддержки позволяет организовать процесс самореализации старшеклассников независимо от направления дополнительного образования посредством организационно-управленческого, диагностико-проектировочного, деятельностного, аналитико-коррекционного компонента. Организационно-управленческий, аналитико-коррекционный компоненты неизменны для любого направления дополнительного образования. Деятельностный компонент вариативен в силу разнообразия видов деятельности, однако имеет единый алгоритм, включающий обучение избранному направлению деятельности в теории и на практике, освоение самоменеджмента, самостоятельную работу по созданию продукта деятельности.

4. Система социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в образовательных программах по экономике реализуется в интегративной форме детского коллектива – коммерческой школе. Диагностический компонент включает исследование структуры интеллекта, творческих способностей, личностных качеств, уровня самоактуализации. Это обусловлено требованиями к разным видам экономической

деятельности. Деятельностный компонент реализуется через экономический, психологический, информационный блоки. В качестве продукта самореализации выступает бизнес-план.

5. Система социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в образовательной программе научного общества учащихся и образовательной программе по историческому краеведению реализуется в интегративной форме детского коллектива – научном обществе учащихся, а также отдельном коллективе НОУ – секции по историческому краеведению. Диагностический компонент включает исследование структуры интеллекта, творческих способностей, уровня самоактуализации. Деятельностный компонент реализуется через обучающий и исследовательский блоки. Продуктом деятельности в этом направлении дополнительного образования выступает научно-исследовательская работа старшеклассника.

ГЛАВА 4

ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Организация процесса верификации концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования

В науке под верификацией понимается «проверка, эмпирическое подтверждение теоретических положений науки путем сопоставления их с наблюдаемыми объектами, чувственными данными, экспериментом» [42, с. 212]. Педагогическая верификация рассматривается как проверка теоретических знаний на пригодность в теории и практике образования людей (Г.Н. Сериков) [267, с. 115].

Исследователи предлагают разные пути верификации педагогических концепций. Г.Н. Сериков считает, что верификация может быть *внутренней и внешней, прямой и косвенной*. Внутренняя верификация – субъективная, проявляющаяся в убежденности самого исследователя в правильности своих выводов, внешняя – объективная, подтвержденная практикой. Прямая верификация проводится исследователем на эмпирическом уровне, косвенная – на соответствие ранее установленным в педагогике знаниям [267, с. 118-121].

Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева утверждают, что верификация осуществляется посредством эмпирической проверки отдельных компонентов концепции. Они выделяют несколько уровней верификации концепции: *объективно заданный* – включающий общие положения концепции; *теоретический* – состоящий из теоретико-методологических оснований, понятийного аппарата, ядра; *практико-ориентированный* –

включающий содержательно-смысловое наполнение концепции и условия ее реализации [357, с. 169-171].

Исследователи отмечают, что специфика верификация гуманитарных, в том числе педагогических концепций состоит в том, что для них характерна высокая теоретизация содержания и основная часть выводов, положений носит абстрактный характер, так как получена в результате теоретического анализа и обобщений, а значит, не каждое положение концепции может быть подтверждено практикой; не всегда есть возможность получить объективную и исчерпывающую информацию об исследуемых объектах вследствие их сложности и многоаспектности. Как справедливо замечает Н.О. Яковлева, что «все понятия, положения концепции являются единым целым, но фактически для ее подтверждения опытным путем проверяется только часть из них, что лишь косвенно свидетельствует об истинности концепции в целом. Кроме того, любая педагогическая концепция, опираясь на известные и проверенные факты, не требует их дополнительного подтверждения в рамках верификационного представления. Главное, чтобы выдвинутые положения не вступали в противоречие с общепризнанными идеями и фактами» [359].

Определим *особенности верификации* нашей концепции.

1. Специфика нашего исследования, сложность и многоаспектность педагогической деятельности по самореализации старшеклассников далеко не всегда позволяет получить объективную информацию о состоянии процесса и перспективах его дальнейшего развития, поэтому мы осуществляем верификацию концепции через эмпирическую проверку ее отдельных компонентов с точки зрения достижения общей цели, т.е. действительно ли система и рассматриваемые нами условия социально-педагогической поддержки влияют на самореализацию старшеклассников.

2. Верификация осуществляется на практико-ориентированном уровне, к которому относятся содержательно-смысловое наполнение концепции и педагогические условия эффективности социально-педагогической

поддержки. Теоретические положения нашей концепции (теоретико-методологическое подходы, понятийно-категориальный аппарат, закономерности и принципы социально-педагогической поддержки) опосредованно верифицируются через оценку результата деятельности.

3. Верификация содержательно-смыслового наполнения концепции осуществляется через реализацию системы социально-педагогической поддержки на фоне комплекса условий посредством экспериментальной работы.

Организация и проведение экспериментальной работы в педагогических исследованиях рассматривается в трудах Ю.К. Бабанского [15], М.А. Данилова [90], В.И. Загвязинского [110], А.Я. Найн [202], Д.А. Новикова [212], А.И. Пискунов [230], А.В. Усовой [311] и др.

Под экспериментом в педагогике понимается «изменение или воспроизведение явления с целью его изучения в наиболее благоприятных четко фиксируемых и контролируемых условиях» [110, с. 157]. Целью эксперимента является эмпирическое подтверждение или опровержение гипотезы исследования и справедливости теоретических результатов (Д.А. Новиков) [212, с. 8]. К характерным чертам эксперимента относятся:

- преднамеренное введение в педагогический процесс принципиально важных изменений в соответствии с гипотезой и задачами исследования;
- организацию педагогического процесса, позволяющего постигать связи между изучаемыми явлениями без нарушения движения педагогического процесса в целом;
- глубокий качественный анализ и возможно более точные количественные измерения как вводимых новых или видоизмененных компонентов, так и результатов педагогического процесса (М.А. Данилов) [90, с. 17].

Основной целью верификации нашей концепции посредством экспериментальной работы была проверка истинности практико-

ориентированного уровня концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

В ходе организации эксперимента ставились следующие *задачи*:

1) посредством реализации системы социально-педагогической поддержки проверить истинность практико-ориентированного уровня концепции;

2) оценить результативность выявленного комплекса педагогических условий социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в системе дополнительного образования;

3) обработать и проанализировать полученные данные с помощью методов математической статистики.

В процессе экспериментальной работы были использованы следующие *методы*: изучение нормативно-правовых документов, изучение педагогического опыта, наблюдение, анкетирование, опрос, психологическое тестирование, метод экспертной оценки, математической статистики.

В процессе верификации концепции был определен круг учреждений дополнительного образования, на базе которых проводилась экспериментальная работа. Базой нашего исследования стали Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской г. Челябинска, центр детского и юношеского творчества Курчатовского района г. Челябинска, городов Златоуста, Копейска, Коркино. На разных этапах в экспериментальную работу были включены 9 директоров и заместители директоров учреждений дополнительного образования, 14 методистов и 52 педагога дополнительного образования, 978 старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования.

Организация экспериментальной работы осуществлялась в несколько этапов: констатирующий этап эксперимента, позволяющий выявить первоначальный уровень самоактуализации и социально-личностной компетентности старшеклассников в контрольной и экспериментальных

группах по выделенным критериям и показателям; формирующий этап, на котором реализуется система социально-педагогической поддержки на фоне созданных педагогических условий в учреждениях дополнительного образования; итоговый констатирующий этап, где проводится итоговое оценивание результатов по выделенным критериям и показателям в контрольной и экспериментальных группах.

На *констатирующем этапе эксперимента* мы решали следующие задачи:

- выявление значимости проблемы самореализации старшеклассников для деятельности учреждений дополнительного образования;
- выявление критериев и показателей самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования;
- определение эффективных диагностических методик, позволяющих выявить признаки самореализации старшеклассников;
- формирование репрезентативной выборки старшеклассников – участников эксперимента и группы экспертов;
- выявление уровня самоактуализации и социально-личностной компетентности старшеклассников с учетом выявленных критериев и показателей.

Решая *первую задачу констатирующего этапа* эксперимента, мы провели анализ документов учреждений дополнительного образования и опросы педагогов дополнительного образования, методистов, администрации учреждений дополнительного образования.

Анализ программ развития учреждений дополнительного образования показал, что большинство учреждений не рассматривает самореализацию и самоопределение детей как приоритетное направление деятельности. Хотя 53,3% педагогов и представителей администрации образовательных учреждений в ходе опроса сказали, что выбор целей, определяемых в программах развития (развитие творческих способностей, познавательной мотивации и т.п.), продиктован необходимостью самоопределения и

самореализации ребенка, т.е. в образовательных программах, программах развития промежуточная цель подменяется конечной.

Опрос, проведенный среди представителей администрации и педагогов, показал наличие потребности в теоретическом и методико-технологическом обосновании деятельности учреждений и педагогов по самореализации старшеклассников. Исследования профессиональных приоритетов и готовности педагогов дополнительного образования оказать поддержку старшеклассникам в самореализации, проведенные нами, свидетельствуют о том, что 54,8 % педагогов главным в своей работе считают помощь ребенку в саморазвитии, самоопределении и самореализации, но при этом 81% опрошенных отметили необходимость повышения уровня теоретических и методических знаний в этом направлении. При оценке готовности педагогов к работе по социально-педагогической поддержке мы исходили из результатов опроса «Профессиональная деятельность педагогов дополнительного образования». Задачей этого опроса было ранжирование приоритетов деятельности педагогов дополнительного образования. Ранжирование предполагает, что респондент упорядочивает весь представленный ему список по предпочтительности, важности, значимости явления, признака, качества и т.п. [91, с. 159]. По результатам ранжирования мы получили данные, приведенные в табл. 17.

Таблица 17

Приоритеты деятельности педагога УДОД (%)

№ п/п	Приоритеты деятельности	Очень важно	Скорее важно	Скорее не важно	Не важно
1	Социальный заказ, общественные интересы и обязанности педагога по отношению к ним	17,8	17,8	15,7	47,8
2	Ориентация в деятельности на цели и задачи УДОД	27,2	22,1	47,6	11,9
3	Ориентация на развитие личности каждого ребенка	54,8	32,2	10,2	11,8
4	Ориентация на профессиональное совершенствование	45,9	37,4	15,3	10,2

Исследование позволило нам определить группу педагогов, ориентированных на социально-педагогическую поддержку и принявших участие в экспериментальной работе.

Таким образом, решая первую задачу констатирующего этапа эксперимента, мы установили, что педагоги и администрация учреждений дополнительного образования ориентированы и осознают необходимость специальной педагогической деятельности по самореализации ребенка, однако не готовы к такой работе.

Вторая и третья задачи констатирующего этапа эксперимента предполагали выявление критериев и показателей самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования и определение эффективных диагностических методик, позволяющих выявить признаки самореализации старшеклассников.

Анализ литературы по проблеме исследования, разработка теоретических оснований концепции позволила нам выделить критерии и показатели социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования. Критерий в данном случае рассматривается нами как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо... признак, служащий основой для оценки (может быть разбит на показатели)» [21, с. 189–190]. Показатель – «количественная или качественная характеристика объекта, описывающая какое-либо его свойство» [Там же, с. 248].

Мы выделили социально-личностный, внешний и внутренний критерий самореализации старшеклассников. Внутренний критерий позволяет определить уровень самоактуализации старшеклассников (внутренняя самореализация), внешний – продуктивность деятельности, по которой можно судить о его самореализации. Социально-личностный критерий предполагает знание старшеклассника личностных особенностей, возможностей, способностей, умение реализовывать свой потенциал в

социальной среде посредством деятельности в соответствии со своими ценностными ориентациями, выраженный в конкретном результате деятельности. Социально-личностный критерий мы рассматриваем как прямой показатель эффективности социально-педагогической поддержки, поскольку сущность поддержки заключается в помощи ребенку в осознании и эффективном использовании своего потенциала.

В качестве методики определения самоактуализации мы использовали самоактуализационный тест САТ (Э. Шостром). Тест стандартизирован и является валидным. Он 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 [74].

Стандартизация теста показала, что 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 самореализации старшеклассника мы рассматриваем продукт его творческой, исследовательской работы (научно-исследовательская работа, бизнес-план).

Оценить продукт самореализации можно с помощью метода экспертной оценки, который предполагает создание группы экспертов из специалистов, способных дать квалифицированное заключение, основанное на знаниях, опыте, о качестве исследовательской, творческой работы старшеклассника, 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 [147]. Экспертное оценивание подразумевает выявление специального набора показателей, основой для выделения которых служат примерные требования к исследовательской, творческой работе старшеклассника. Однако показатели должны без взаимопересечений описывать разные характеристики работы, быть однородными, допускать возможность оценивания по единой шкале, что в дополнительном образовании в отсутствие заданных стандартов и нормативов практически невозможно, а значит, мы всегда будем получать приблизительную оценку и описание качества. Эту задачу можно решить путем определения места конкретной работы среди других, предназначенных для той же цели, через определение набора критериев, на основании которого и будет производиться сравнение.

На этом этапе исследования мы выявили критерии качества научно-исследовательской работы (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 трех конференций научного общества учащихся. [162; 205]. 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. 18).

Таблица 18

**Критерии и показатели экспертного оценивания
социально-педагогической поддержки научно-исследовательской работы
(бизнес-плана) старшеклассников**

№ п/п	Критерии	Показатели
1.	Актуальность научно-исследовательской 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; 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 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

Последние четыре критерия, обозначенные звездочкой, мы рассматриваем как критерии эффективности социально-педагогической поддержки.

Оценку социально-педагогической поддержки 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

качество социально-педагогической поддержки будет считаться высоким оптимальным, если по результатам экспертизы она получает от 59 до 70 баллов, высоким достаточным – от 47 до 58, средним – от 35 до 46, низким – не более 35 баллов.

Социально-личностный критерий определяется нами исходя из структуры социально-личностной компетентности, включающей когнитивный, технологический, мотивационно-ценностный, деятельностный компоненты. Деятельностный компонент представлен через исследовательскую, творческую работу старшеклассника и соотносится с внешним критерием самореализации старшеклассника (таб. 8). Компоненты социально-личностной компетентности позволили нам выделить критерии, показатели и уровни социально-личностной компетентности (табл. 19).

Таблица 19

**Критерии и показатели социально-личностной компетентности
старшеклассников**

№ 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

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 по результатам опросника 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 старшеклассников 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 разрабатывался исходя из общих правил его конструирования [37; 91]. Вначале мы определили теоретическую схему исследования (индикаторы независимых и зависимых переменных). Потом осуществили отбор анкетных вопросов, исходя из необходимости включения вопросов, позволяющих измерить зависимую переменную, перевода независимых переменных на язык соответствующих вопросов, поиска вопросов, относящихся к возможным контрольным переменным. Далее разработали макет опросника. Разработка вопросов опросника должна соответствовать определенным правилам: избегание использования специальных терминов, сленга; короткие, четкие формулировки; избегание многозначных вопросов, двусмысленных слов и фраз; избегание наводящих вопросов; не использование выражений, содержащих отрицание; учитывание фактора социальной желательности; определение пространственных и временных

координат интересующих событий; избегание излишней детализации вопросов. При разработке опросника мы использовали закрытые вопросы. Испытуемый должен выбрать один из предложенных вариантов ответов. По процедуре наш опросник относится к нестандартизированным, по назначению – к общедиagnostическим, по используемым средствам – к бланковым, по количеству одновременно обследуемых людей – к групповым.

В процессе использования опросника мы проверяли его на надежность и валидность. Надежность измерения связана с его устойчивостью и воспроизводимостью. Основной вид надежности – это надежность – повторяемость, т.е. результаты повторного применения одного и того же показателя (вопроса, теста) для одной и той же выборки респондентов одинаковы. Валидность опросника характеризует соответствие измерения его цели и является результатом ясных теоретических представлений по проблеме исследования. В ходе исследования мы проверяли содержательную и критериальную валидность. Содержательная валидность показывает соответствие избранных индикаторов разным аспектам теоретического понятия и определяется путем экспертного оценивания. Критериальная валидность показывает, насколько результаты данного опросника согласуются с результатами измерения другого показателя, называемого критерием (чаще всего это переменная, которая представляет интерес для исследователя, но не может быть измерена в данный момент). В нашем случае это деятельностный критерий социально-личностной компетентности.

Следующим шагом стало выявление уровней самореализации. Мы выделяем четыре уровня самореализации. *Высокому оптимальному уровню* самореализации соответствует высокий уровень самоактуализации, высокий оптимальный уровень исследовательской работы и высокий оптимальный уровень социально-личностной компетентности. *Высокому достаточному уровню* – высокий уровень самоактуализации, высокий достаточный уровень исследовательской работы и высокий достаточный уровень социально-личностной компетентности. *Среднему уровню* – средний уровень

самоактуализации, средний уровень исследовательской работы, средний уровень социально-личностной компетентности. *Низкому уровню* – низкий уровень самоактуализации (или уровень псевдосамоактуализации), низкий уровень исследовательской работы, низкий уровень социально-личностной компетентности.

Таким образом, мы определили критерии, показатели, уровни самореализации старшеклассников и методики их измерения.

Четвертая задача констатирующего этапа эксперимента – формирование репрезентативной выборки старшеклассников – участников эксперимента.

Репрезентация предполагает выделение из генеральной совокупности выборочной совокупности, отражающей свойства генеральной. Выборка должна решать проблему качественной и количественной репрезентации. Качественная репрезентация должна отражать реально существующие стороны не только педагогического процесса, но и социальной действительности, в которой живут люди. Количественная репрезентация тесно связана с программой анализа информации и особенностями построения инструментария. Для организации процедуры отбора применяются разные виды выборок (собственно случайная, механическая, типическая, серийная и др.) [91; 315].

В нашем исследовании используется собственно случайная выборка. Для экспериментальной работы мы привлекли 107 старшеклассников (10–11 кл.) городских школ (городов Челябинска, Копейска), занимающихся в учреждениях дополнительного образования. Социальный состав старшеклассников в учреждениях дополнительного образования достаточно однороден – это дети интеллигенции и служащих. Исходя из этого мы сформировали экспериментальные и контрольную группы: ЭГ-1 – 26 человек, ЭГ-2 – 26 человек, ЭГ-3 – 27 человек, КГ – 28 человек.

Пятая задача констатирующего этапа эксперимента состояла в выявление уровня самоактуализации и социально-личностной

компетентности старшеклассников с учетом определенных критериев и показателей. На этом этапе эксперимента нами в экспериментальных контрольной группе были проведены самоактуализационный тест и опросная методика социально-личностной компетентности старшеклассников. Результаты исследований, представленные в следующем параграфе, показали, что группы сформированы корректно, поскольку значимых различий в уровне самоактуализации и социально-личностной компетентности в контрольной и экспериментальных группах не обнаружено.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента мы выявили значимость проблемы самореализации старшеклассников для деятельности учреждений дополнительного образования, критерии и показатели социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования и соответствующие им диагностические методики, сформировали экспериментальные группы и выявили уровень самоактуализации и социально-личностной компетентности старшеклассников.

Целью *формирующего* этапа эксперимента была проверка практикоориентированного уровня концепции на фоне выявленных педагогических условий. На этом этапе решались следующие задачи исследования:

- введение в образовательный процесс изменений, предположительно обеспечивающих эффективность социально-педагогической поддержки (педагогические условия);
- реализация системы социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников.

На формирующем этапе эксперимента нами была реализована система социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в единстве ее компонентов – организационно-управленческого, диагностико-проектировочного, деятельностного, аналитико-коррекционного.

Было выделено три педагогических условия эффективности социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников: методическое сопровождение процесса социально-педагогической поддержки, создание комплекса образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования, создание творческой среды.

Методическое сопровождение как условие эффективности социально-педагогической поддержки нацелено на оказание методической службой постоянной помощи педагогам в совершенствовании их профессиональной компетентности в вопросах самореализации ребенка. Это условие присутствовало во всех группах, поскольку без него невозможно обеспечить достаточный уровень профессиональной компетентности педагогов в вопросах самореализации.

Экспериментальные группы были ориентированы на разные педагогические условия.

В первой экспериментальной группе реализовывалась социально-педагогическая поддержка при созданном втором условии – разработка комплекса образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования, что обеспечивает вариативность образовательного процесса, создает ситуацию выбора в процессе самореализации старшеклассника. Реализация этого условия предполагает создание разных образовательных программ в каком-либо направлении дополнительного образования. В коммерческой школе, где реализовывалось это условие, старшеклассникам были предложены разнообразные программы экономического профиля («Основы рыночной экономики», «Основы предпринимательства», «Основы банковского дела», «Основы менеджмента», «Основы маркетинга», «Современная реклама») и программы по психологии («Психология общения», «Психология управления», тренинги эффективного общения и личностного роста). Старшеклассники имели возможность выбрать программы, отвечающие их интересам, и заниматься (при желании меняя) по ним на протяжении двух

лет. Итогом занятий, как, собственно, во всех группах, являлся продукт деятельности (бизнес-план).

Во второй экспериментальной группе реализовывалась социально-педагогическая поддержка при созданном третьем условии – творческая среда. Творческая среда как условие эффективности социально-педагогической поддержки самореализации представляет собой совокупность педагогов и старшеклассников, создающих духовно-нравственную и творческую атмосферу, определяющую характер их взаимодействия, систему социальных, культурных, материальных условий, ориентированных на создание продукта творческой деятельности. Создавалось это условие в группах научного общества учащихся. При однородности образовательных программ по направлениям научно-исследовательской деятельности здесь стимулировалось создание творческой среды посредством неформального общения старшеклассников и педагогов в экспедициях, на выездных сборах, творческих вечерах (с соответствующим материально-техническим обеспечением), использования в процессе социально-педагогической поддержки методик стимулирования творческой одаренности (инверсия, аналогии, эмпатия, морфологический анализ, метод фокальных объектов и т.п.). Вариативность обеспечивалась за счет разработки индивидуальных образовательных траекторий по проблеме исследования старшеклассника. Итогом для этой группы было создание продукта деятельности в виде самостоятельной исследовательской, творческой работы.

В третьей экспериментальной группе (образовательная программа по историческому краеведению) реализовывалась система социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников на фоне комплекса всех обозначенных педагогических условий: методическое сопровождение, комплекс образовательных программ, творческая среда.

Социально-педагогическая поддержка в контрольной группе (научное общество учащихся) осуществлялась на фоне первого педагогического

условия – методического сопровождения, ориентированного на повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах самореализации. В рамках образовательной программы учреждения дополнительного образования была разработана образовательная программа, направленная на самостоятельное создание старшеклассниками продукта деятельности (научно-исследовательская работа), в соответствии с ней определены индивидуальные образовательные траектории.

Таким образом, на формирующем этапе эксперимента была осуществлена проверка практико-ориентированного уровня концепции (система социально-педагогической поддержки) на фоне выявленных педагогических условий, предположительно обеспечивающих эффективность социально-педагогической поддержки.

Целью *итогового констатирующего этапа эксперимента* было итоговое оценивание эффективности социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в контрольной и экспериментальной группах, а также констатация эффективности практико-ориентированного уровня концепции социально-педагогической поддержки. Результаты верификации концепции приводятся в следующем параграфе.

Подводя итоги выявления особенностей верификации концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников, определения ее целей, задач и этапов, остановимся на наиболее существенных положениях.

1. Особенность верификации нашей концепции состоит в эмпирической проверке ее отдельных компонентов с точки зрения достижения общей цели, осуществляется на практико-ориентированном уровне через систему социально-педагогической поддержки на фоне комплекса условий посредством экспериментальной работы.

2. Целью верификации была прямая проверка истинности концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников. Цель конкретизирована следующими задачами: посредством реализации

системы социально-педагогической поддержки проверить истинность практико-ориентированного уровня концепции; оценить результативность выявленного комплекса педагогических условий социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в системе дополнительного образования; обработать и проанализировать полученные данные с помощью методов математической статистики.

3. В процессе верификации концепции были использованы следующие *методы*: изучение нормативно-правовых документов, изучение педагогического опыта, наблюдение, анкетирование, психологическое тестирование, опрос, методы парного сравнения, экспертной оценки, математической статистики.

4. Организация экспериментальной работы осуществлялась нами в несколько этапов: констатирующий этап эксперимента, формирующий этап, итоговый констатирующий этапы эксперимента.

5. На констатирующем этапе эксперимента выявлена значимость проблемы самореализации старшеклассников для деятельности учреждений дополнительного образования, определены критерии и показатели социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования и соответствующие им диагностические методики, сформированы экспериментальные и контрольная группы и выявлен уровень самоактуализации и социально-личностной компетентности старшеклассников.

6. На формирующем этапе эксперимента осуществлена проверка практико-ориентированного уровня концепции (системы социально-педагогической поддержки) на фоне выявленных педагогических условий, предположительно обеспечивающих эффективность социально-педагогической поддержки.

7. На итоговом констатирующем этапе эксперимента проведено итоговое оценивание эффективности социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в контрольной и экспериментальных

группах, а также констатация эффективности практико-ориентированного уровня концепции социально-педагогической поддержки.

4.2. Результаты верификации концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников

На *констатирующем этапе эксперимента* осуществлялось сравнение уровня социально-личностной компетентности и уровня самоактуализации (внутренний критерий самореализации) контрольной и экспериментальных групп. Внешний критерий самореализации – продукт деятельности является результатом социально-педагогической поддержки и рассматривается нами на итоговом констатирующем этапе эксперимента.

Для выявления различий между сформированными группами на констатирующем этапе эксперимента нами применялся метод математической статистики φ -угловое преобразование Фишера, используемый для малых групп. Данный критерий является многофункциональным и позволяет решать несколько разнообразных задач, что делает его наиболее удобным для данного исследования. С его помощью можно решать проблемы сравнения экспериментальных и контрольной групп, а также данные констатирующего и итогового констатирующего эксперимента. К достоинствам данного критерия можно отнести его достаточную мощность, возможность сравнения сколь угодно малых групп и данных, представленных в разных шкалах (в том числе и шкале наименований, как в нашем исследовании).

Критерий Фишера рассчитывается по формуле:

$$\varphi_{\text{ЭМН}} = ((2 \cdot \arcsin(\sqrt{P_1}) - (2 \cdot \arcsin(\sqrt{P_2}))) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}})$$

Где, P_1 –процентная доля участников первой группы, имеющих интересующий исследователя признак, выраженная в долях единицы; P_2 – процентная доля участников второй группы, имеющих интересующий

исследователя признак, выраженная в долях единицы; n_1 - количество наблюдений в выборке 1; n_2 - количество наблюдений в выборке 2.

В ходе исследования проводилась оценка социально-личностной компетентности старшеклассников экспериментальных и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента (табл.20).

Таблица 20

Уровень социально-личностной компетентности
на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во чел.	Уровень							
		высокий		достаточный		средний		низкий	
			%		%		%		%
КГ	28	0	0	4	14	14	50	10	36
ЭГ-1	26	0	0	3	12	12	46	11	42
ЭГ-2	26	0	0	4	15	12	46	10	38
ЭГ-3	27	0	0	4	15	12	44	11	41

Согласно данным, представленным в табл. 21, соотношение участников исследования с разным уровнем социально-личностной компетентности в экспериментальных и контрольной группе не имеет значимых различий. Это говорит о корректности сформированности групп (КГ, ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3).

Таблица 21

Значение ϕ^* угловое преобразование Фишера
на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Уровень			
	Высокий	достаточный	средний	Низкий
КГ и ЭГ-1	Нельзя	0,301	0,283	0,497
КГ и ЭГ-2	Нельзя	0,114	0,283	0,209
КГ и ЭГ-3	Нельзя	0,056	0,413	0,384
ЭГ-1 и ЭГ-2	Нельзя	0,407	0,000	0,283
ЭГ-2 и ЭГ-3	Нельзя	0,058	0,125	0,170
ЭГ-1 и ЭГ-3	Нельзя	0,353	0,125	0,116

Условные обозначения:

*- различия достоверны при $p \leq 0,05$

** - различия достоверны при $p \leq 0,01$

Чем выше значение в ячейках, тем выше достоверность различий в сравниваемых группах. В ячейках, где внесено слово «нельзя» встречаются нулевые значения, поскольку выбранный статистический критерий в этих случаях дает неоправданно завышенный результат его использование будет некорректным. Сравнение частоты встречаемости разного уровня социально-личностной компетентности в сформированных группах показал: что старшеклассников с достаточным уровнем социально-личностной компетентности значительно меньше, чем со средним и низким уровнем во всех сформированных группах (различия достоверны на 1%-ом и 5%-ом уровне значимости). Таким образом, можно говорить, что на констатирующем этапе эксперимента для всех групп характерно преобладание участников со средним и низким уровнем социально-личностной компетентности.

После реализации формирующего этапа эксперимента на итоговом констатирующем этапе эксперимента мы провели оценку уровня социально-личностной компетентности старшеклассников (табл. 22).

Таблица 22

Уровень социально-личностной компетентности
на итоговом констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во чел.	Уровень							
		высокий		достаточный		средний		низкий	
			%		%		%		%
КГ	28	3	11%	7	25	12	43	6	21
ЭГ-1	26	8	31%	10	39	5	19	3	11
ЭГ-2	26	9	35%	10	39	4	15	3	11
ЭГ-3	27	12	44%	12	44	3	12	0	0

Сравнение старшеклассников с разным уровнем социально-личностной компетентности в экспериментальных и контрольной группе на констатирующем и итоговом констатирующем этапах эксперимента показало, что в целом в экспериментальных группах высокий и достаточный уровень преобладает, в то время как в контрольной группе основным является средний уровень. Для выявления изменений в исследуемых группах, наступивших

после проведения формирующего этапа эксперимента результаты констатирующего этапа сравнивались с результатами итогового констатирующего этапа с использованием метода математической статистики – ϕ -угловое преобразования Фишера (табл. 23).

Таблица 23

Значение ϕ^* угловое преобразования Фишера
на итоговом констатирующем этапе эксперимента

Группа	Уровень			
	Высокий	достаточный	средний	низкий
КГ и ЭГ-1	1,869*	1,067	1,908*	0,989
КГ и ЭГ-2	1,869*	1,067	1,908*	0,989
КГ и ЭГ-3	2,938**	1,528	2,772**	нельзя
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,296	0,000	0,367	0,000
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,733	0,442	0,460	нельзя
ЭГ-1 и ЭК-3	1,032	0,442	0,831	нельзя

Условные обозначения:

*- различия достоверны при $p \leq 0,05$

** - различия достоверны при $p \leq 0,01$

Исследование, проведенное на итоговом констатирующем этапе эксперимента, позволило обнаружить значимые различия в количестве участников исследования с высоким и средним уровнями социально-личностной компетентности в экспериментальных и контрольной группе. Так в КГ по окончании эксперимента оказалось больше чем в экспериментальных группах участников со средним уровнем, но меньше с высоким ($p \leq 0,05$). Учитывая тот факт, что на констатирующем этапе исследования данных различий не было, можно говорить, что большее количество старшеклассников с высоким уровнем социально-личностной компетентности в каждой из экспериментальных групп по сравнению с контрольной является результатом реализации системы социально-педагогической поддержки на фоне комплекса педагогических условий. Согласно данным, представленным в табл. 22 в ЭГ-3, где была реализована система социально-педагогической поддержки и все педагогические условия, есть значимые различия в высоком

и достаточном уровне социально-личностной компетентности по сравнению с другими экспериментальными группами.

В табл. 24 представлены сравнительные данные социально-личностной компетентности на констатирующем и итоговом констатирующем этапе эксперимента.

Таблица 24

Распределение старшекласников по уровням социально-личностной компетентности на констатирующем и итоговом констатирующем этапе

Группа	Кол-во чел.	Уровень															
		высокий				достаточный				средний				Низкий			
		Нулевой срез		Итоговый срез		Нулевой срез		Итоговый срез		Нулевой срез		Итоговый срез		Нулевой срез		Итоговый срез	
		Кол	%	Кол	%	Кол	%	Кол	%	Кол	%	Кол	%	Кол	%	Кол	%
КГ	28	0	0	3	11	4	14	7	25	14	50	12	43	10	36	6	21
ЭГ-1	26	0	0	8	31	3	12	10	39	12	46	5	19	11	42	3	11
ЭГ-2	26	0	0	9	35	4	12	10	39	12	46	4	15	10	38	3	11
ЭГ-3	27	0	0	12	44	4	12	12	44	12	44	3	12	11	41	0	0

Таблица 25

Значение ϕ^* угловое преобразование Фишера, характеризующее различия уровня социально-личностной компетентности на констатирующем и итоговом констатирующем этапе

Группа	Уровень			
	Высокий	достаточный	средний	Низкий
КГ	Нельзя	1,018	0,536	1,685*
ЭГ-1	Нельзя	2,325**	2,112*	3,687**
ЭГ-2	Нельзя	1,917*	2,479*	3,288**
ЭГ-3	Нельзя	2,459**	2,865**	Нельзя

Условные обозначения:

*- различия достоверны при $p \leq 0,05$

** - различия достоверны при $p \leq 0,01$

В табл. 25 приводятся результаты сравнения с помощью критерия ϕ -угловое преобразование Фишера количества старшекласников с разным уровнем социально-личностной компетентности в исследуемых группах на констатирующем и итоговом констатирующем этапах исследования,

свидетельствующие о значимых различиях социально-личностной компетентности в экспериментальных группах на констатирующем и итоговом констатирующем этапе эксперимента.

На рис. 7 представлены результаты измерения уровня социально-личностной компетентности старшеклассников на констатирующем (до) и итоговом констатирующем (после) этапах исследования. Величина столбцов на гистограмме отражает процентную долю участников исследования с тем или иным уровнем социально-личностной компетентности. Разными цветами представлены группы, выделяемые в ходе эксперимента.

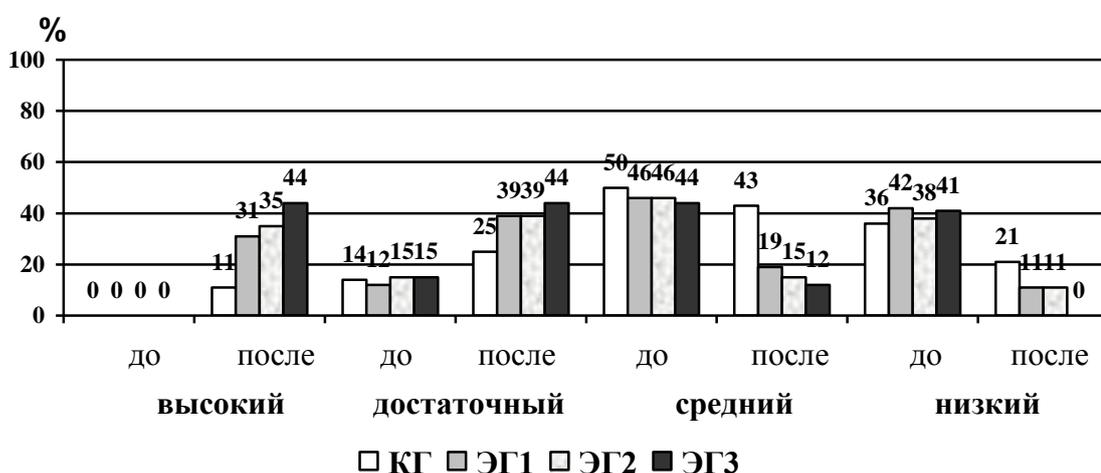


Рис. 7. Сравнение изменений в уровне социально-личностной компетентности старшеклассников на констатирующем и итоговом констатирующем этапе эксперимента

Согласно данным, представленным в таблицах и на рисунке в контрольной группе (где не создавались педагогические условия) уровень социально-личностной компетентности остался без изменений, за исключением количества старшеклассников с низким уровнем ($p \leq 0,05$). Однако эти различия можно объяснить явлениями статистической регрессии (дрейф крайних, отличающихся от остальных, оценок в сторону средней величины.), тем более что значимых различий в числе старшеклассников со средним и достаточным уровнем социально-личностной компетентности в начале и конце эксперимента в контрольной группе обнаружено не было.

Вместе с тем, во всех экспериментальных группах наблюдается существенное увеличение числа старшеклассников с достаточным уровнем социально-личностной компетентности (при $p \leq 0,01$ (ЭГ1 и ЭГ3) и при $p \leq 0,05$ (ЭГ2)), что свидетельствует об эффективности социально-педагогической поддержки, оказанной старшеклассникам в ходе эксперимента.

Отдельным направлением в работе стал *корреляционный анализ* выявления взаимосвязей социально-личностного и внутреннего критерия, измеряемого с помощью самоактуализационного теста (САТ). Для этого на констатирующем этапе эксперимента нами было проведено исследование уровня самоактуализации старшеклассников. В ходе работы исследовалась структура взаимосвязей данного критерия с уровнем самоактуализации (на констатирующем и итоговом констатирующем этапе эксперимента) и качеством научно-исследовательских работ (на итоговом констатирующем этапе эксперимента) старшеклассников, принимавших участие в исследовании. Нами использовалась процедура корреляционного анализа по Спирмену.

Коэффициент корреляции рангов Спирмена (r_s) — это непараметрический показатель, с помощью которого можно выявить связь между рангами соответственных величин в двух рядах измерений. Этот коэффициент является одним из наиболее простых в расчетах, однако результаты получаются достаточно точными, в сравнении с другими методиками корреляции. Это связано с тем, что при вычислении коэффициента Спирмена используют порядок следования данных, а не их количественные характеристики и интервалы между классами. Поскольку объем выборки невелик и кривые распределения (исследуемых признаков) слишком ассиметричны, то использование непараметрического показателя более оправдано, чем использование параметрических методов. А характер задачи (определение структуры взаимосвязей) требует использования корреляционного анализа.

Коэффициент корреляции Спирмена вычисляют по формуле:

$$r_s = 1 - \frac{6(\sum d^2)^2}{n^3 - n},$$

где d — разность между рангами сопряженных значений признаков (независимо от ее знака); n — число пар.

В ходе исследования корреляционный анализ проводился как для данных полученных в контрольной группе, так и для данных, полученных в экспериментальных группах. Сравнение структур исследуемых параметров в разных группах позволит более точно описать формируемые благодаря реализации социально-педагогической поддержке аспекты. Результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 26 и 27.

Таблица 26

Корреляционные взаимосвязи социально-личностной компетентности и самоактуализации старшеклассников из экспериментальных групп

в ячейках таблицы приведены значение коэффициента корреляции Спирмена (r) и соответствующий ему уровень значимости взаимосвязи (p)		Уровень социально-личностной компетентности	Адекватность оценки ситуации	Уровень развития коммуникативных способностей	Уровень самоуважения	Уровень креативности	Уровень научно-исследовательских работ
Уровень социально-личностной компетентности	r	1,000	0,296	0,012	0,244	0,270	0,420
	p		0,0080	0,9155	0,0304	0,0160	0,0001
Адекватность оценки ситуации	r		1,000	0,320	0,140	0,174	0,028
	p		0,0040	0,2186	0,1242	0,8066	
Уровень развития коммуникативных способностей	r		1,000	0,093	0,172	0,171	
	p		0,4167	0,1286	0,1316		
Уровень самоуважения подростков	r		1,000	0,064	0,293		
	p		0,5746	0,0088			
Уровень креативности	r		1,000	0,121			
	p		0,2866				
Уровень научно-исследовательских работ	r		1,000				
	p		.				

r - коэффициент корреляции Спирмена

p - уровень значимости

В контрольной группе не было обнаружено значимых корреляционных взаимосвязей между социально-личностной компетентностью, внутренним (самоактуализация) и критерием самореализации старшеклассников.

Таблица 27

Корреляционные взаимосвязи социально-личностной компетентности и самоактуализации старшеклассников из контрольной группы

В ячейках таблицы приведены значение коэффициента корреляции Спирмена (r) и соответствующий ему уровень значимости взаимосвязи (p)		Уровень социально-личностной компетентности	Адекватность оценки ситуации	Уровень развития коммуникативных способностей	Уровень самоуважения	Уровень креативности	Уровень научно-исследовательских работ
Уровень социально-личностной компетентности	r	1,000	-0,159	-0,053	0,255	-0,224	0,106
	p		0,4192	0,7901	0,1906	0,2514	0,5907
Адекватность оценки ситуации	r		1,000	0,248	-0,184	0,046	-0,020
	p			0,2034	0,3487	0,8143	0,9215
Уровень развития коммуникативных способностей	r			1,000	0,183	0,068	-0,255
	p				0,3525	0,7316	0,1911
Уровень самоуважения	r				1,000	0,109	0,059
	p					0,5816	0,7653
Уровень креативности	r					1,000	0,071
	p						0,7196
Уровень научно-исследовательских работ	r						1,000
	p						

r - коэффициент корреляции Спирмена

p - уровень значимости

Однако анализ данных, полученных в конце исследования (на итоговом констатирующем этапе эксперимента) в экспериментальных группах (для этого все данные были объединены в общий массив) позволил выявить многочисленные взаимосвязи между исследуемыми параметрами. Так удалось установить, что у старшеклассников из экспериментальных групп наблюдаются прямые корреляционные взаимосвязи между уровнем социально-личностной компетентности и такими показателями самоактуализации как: адекватность оценки ситуации ($r=0.296$; $p=0,008$), уровень самоуважения ($r=0.244$; $p=0,03$), уровень креативности ($r=0.27$; $p=0,016$). Обнаружилась также прямая корреляционная взаимосвязь уровня

социально-личностной компетентности и самореализации старшеклассников (показателем которой выступает уровень научно-исследовательских работ ($r=0.42$; $p=0,0001$)).

Обнаруженные взаимосвязи наглядно в виде схемы на рисунке 8.

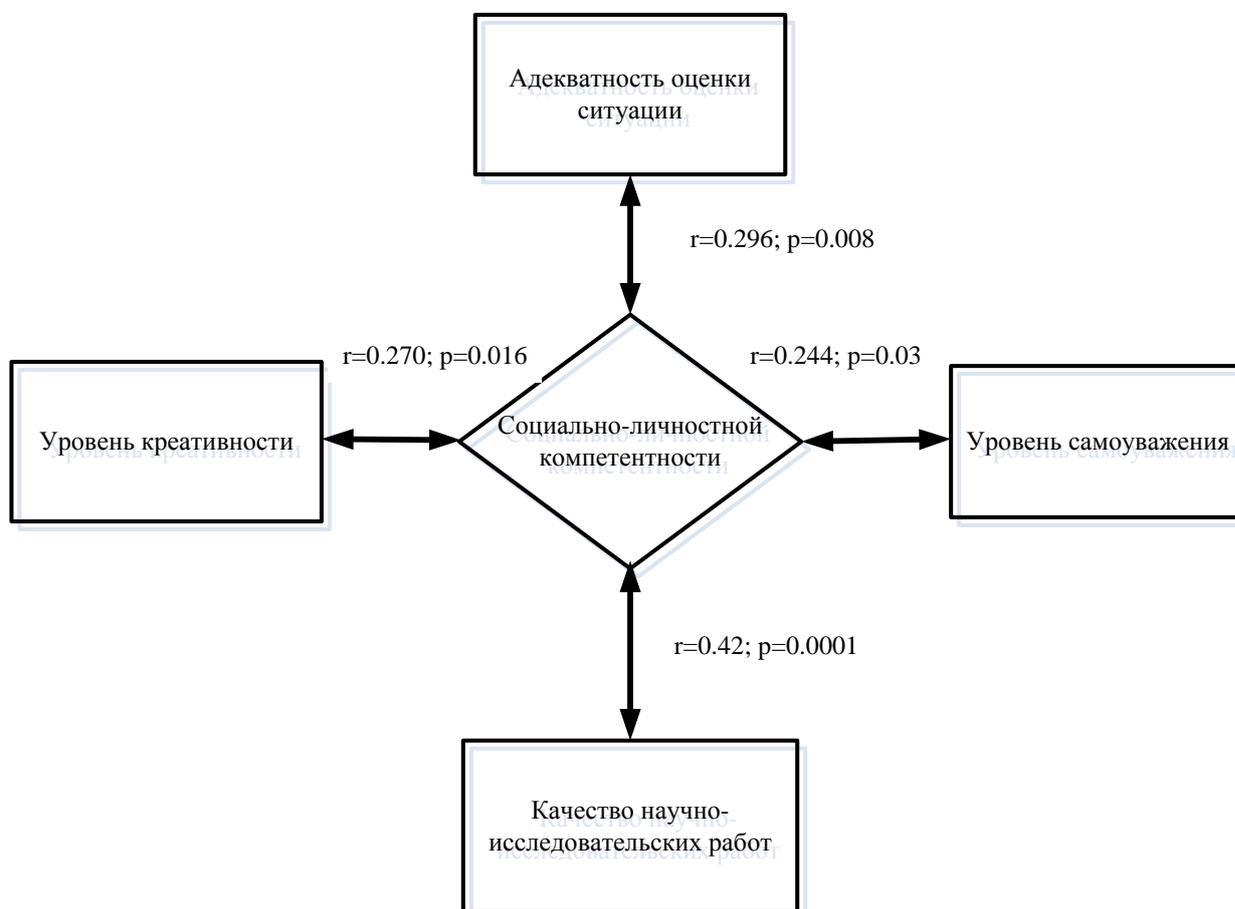


Рис.2 Структура взаимосвязей социально-личностной компетентности с самоактуализацией и самореализацией старшеклассников

На основании полученных данных можно заключить, что социально-личностная компетентность способствует самореализации (внешний и внутренний критерий) старшеклассников. Оказание социально-педагогической поддержки отражается в формировании социально-личностной компетентности, которая связана с внутренним критерием – самоактуализацией (которая выражается в способности адекватно оценить ситуацию, самоуважении и способности ценить творческий подход к деятельности) и внешним критерием (отражающемся в качестве

исследовательских работ старшеклассников). Данные по внутреннему и внешнему критерию представлены ниже.

В процессе исследования у старшеклассников экспериментальных групп были обнаружены значимые взаимосвязи между адекватностью оценки и уровнем коммуникативных способностей ($r=0.32$; $p=0.004$); самоуважением и качеством научно-исследовательских работ ($r=0.293$; $p=0.009$). Полученные данные свидетельствуют, что старшеклассники с высоким уровнем коммуникативных способностей более адекватно оценивают ситуацию и наоборот, старшеклассники с низкой способностью адекватно оценить ситуацию обладают меньшими коммуникативными способностями. Взаимосвязь самоуважения и качества исследовательских работ свидетельствует о том, что старшеклассники с более высоким самоуважением выполняют более качественные исследовательские работы. Вероятно, данная взаимосвязь может объясняться двояко. С одной стороны, высокое качество научных работ дает старшеклассникам повод для самоуважения, с другой стороны, самоуважение не позволяет старшеклассникам выполнять некачественные исследовательские работы.

Исследование внутреннего критерия (самоактуализации) проводилось с помощью самоактуализационного теста (Э. Шостром) по следующим показателям: адекватность оценки ситуации, коммуникативность, самоуважение, творческая направленность личности. Способность адекватно оценивать ситуацию мы смотрим по основной шкале компетентности во времени и дополнительным шкалам: шкале синергии и шкале познавательных потребностей.

Вначале мы представляем данные, полученные по всем показателям на констатирующем этапе эксперимента, ниже – итоговом констатирующем. Уровни внутреннего критерия соответствуют уровням, выделенным в самоактуализационном тесте (САТ): высокий (55-65 балла), средний (45–54 балла), низкий (35–44 балла), гипервысокий (более 65 баллов). В таблицах

высокий уровень самоактуализации будет обозначаться цифрой 1, средний – 2, низкий – 3, гипервысокий – 4.

Сравнительные данные такого показателя внутреннего критерия как адекватность оценки ситуации старшеклассниками на констатирующем этапе эксперимента приведены в табл. 28.

Таблица 28

Сравнительные данные адекватности оценки ситуации
на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во чел.	Уровень							
		1		2		3		4	
		к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%
КГ	28	8	28,6	15	53,6	5	17,8	0	0
ЭГ-1	26	8	30,8	14	53,8	4	15,4	0	0
ЭГ-2	26	6	23,1	15	57,7	5	19,2	0	0
ЭГ-3	27	7	25,9	15	55,5	5	18,6	0	0

Далее мы исследовали уровень развития коммуникативных способностей старшеклассников. Эта задача решалась нами с помощью таких шкал САТ, как шкала поддержки, шкала гибкости, шкала контактности, шкала спонтанности, шкала сензитивности (табл. 29).

Таблица 29

Сравнительные данные развития коммуникативных способностей
на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во чел.	Уровень							
		1		2		3		4	
		к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%
КГ	28	3	11	18	64	7	25	0	0
ЭГ-1	26	4	15,4	17	65,4	5	19,2	0	0
ЭГ-2	26	3	11,6	16	61,5	7	26,9	0	0
ЭГ-3	27	3	11,1	17	63	7	25,9	0	0

Следующим направлением стало выявление уровня самоуважения старшеклассников. Шкала самоуважения является основной и дополняется

шкалами самопринятия, представлений о природе человека, принятия агрессии (табл. 30).

Таблица 30

Сравнительные данные самоуважения
на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во чел.	Уровень							
		1		2		3		4	
		к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%
КГ	28	15	53,6	10	35,7	0	0	3	10,7
ЭГ-1	26	14	53,8	9	34,6	0	0	3	11,6
ЭГ-2	26	14	53,8	10	38,5	0	0	2	7,7
ЭГ-3	27	14	51,8	10	37	0	0	3	11,2

Четвертый показатель – уровень креативности старшеклассников. Этот показатель исследуется с помощью шкалы креативности самоактуализационного теста (САТ) (табл. 31).

Таблица 31

Сравнительные данные креативности
на констатирующем этапе эксперимента

Группа	К-во чел.	Уровень							
		1		2		3		4	
		к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%
КГ	28	5	18,5	12	42,8	11	38,7	0	0
ЭГ-1	26	4	15,4	13	50	9	34,6	0	0
ЭГ-2	26	4	15,4	12	46,2	10	38,4	0	0
ЭГ-3	27	5	18,5	12	46,2	10	35,3	0	0

Данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, свидетельствуют, что значимых различий в уровне самоактуализации в экспериментальных и контрольной группе обнаружено не было. Это говорит о корректности сформированных групп.

Следующим направлением работы было исследование самоактуализации старшеклассников *на итоговом констатирующем этапе* по результатам формирующего этапа эксперимента, в ходе которого в

экспериментальных группах была реализована система социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников с созданием в каждой группе того или иного педагогического условия. Кроме этого мы проводим сравнение данных констатирующего и итогового констатирующего этапов эксперимента.

Первым направлением исследования внутреннего критерия на итоговом констатирующем этапе и его сравнения с результатами констатирующего этапа с использованием ϕ -углового преобразования Фишера, было выявление уровня адекватности оценки ситуации. Способность адекватно оценивать ситуацию мы смотрим по основной шкале компетентности во времени и дополнительным шкалам: шкале синергии и шкале познавательных потребностей (табл. 32, 33).

Таблица 32

Сравнительные данные адекватности оценки ситуации
на итоговом констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во чел.	Уровень							
		1		2		3		4	
		КОЛ-ВО	%	КОЛ-ВО	%	КОЛ-ВО	%	КОЛ-ВО	%
КГ	28	8	29,6	16	57,1	4	14,2	0	0
ЭГ-1	26	16	62,7	10	37,3	0	0	0	0
ЭГ-2	26	18	69,2	7	27	1	3,8	0	0
ЭГ-3	27	17	63	9	33,3	1	3,7	0	0

Таблица 33

Значение ϕ^* угловое преобразования Фишера,
характеризующее различия уровня адекватности оценки ситуации
на констатирующем и итоговом констатирующем этапе

Группа	Уровень			
	1	2	3	4
КГ	0,000	0,269	0,364	Нельзя
ЭГ-1	2,263*	1,117	Нельзя	Нельзя
ЭГ-2	3,474**	2,287*	1,850*	Нельзя
ЭГ-3	2,809*	1,658*	1,846*	Нельзя

Условные обозначения:

*- различия достоверны при $p \leq 0,05$

** - различия достоверны при $p \leq 0,01$

В экспериментальной группе ЭГ-1 количество старшеклассников, достигших высокого уровня адекватности оценки ситуации (способности обобщать, анализировать информацию), увеличилось на 31,9 % (при $p \leq 0,05$), а в группе ЭГ-2 на 46,1 % (при $p \leq 0,01$), в ЭГ-3 – на 37,1 % (при $p \leq 0,05$). В экспериментальных группах ЭГ-2 и ЭГ-3 осталось по одному старшекласснику с низким уровнем, что в процентном отношении составляет соответственно 3,8 % и 3,7%. Значимых различий между экспериментальными группами на итоговом констатирующем этапе не обнаружено. В КГ значимых различий между данными констатирующего и итогового констатирующего этапов эксперимента обнаружено не было. Что говорит о том, что изменений в контрольной группе не произошло, лишь на 5,3 % выросло количество старшеклассников со средним уровнем, уменьшилось количество старшеклассников с низким уровнем адекватности оценки ситуации.

Второе направление исследования внутреннего критерия с применением ф-углового преобразования Фишера на итоговом констатирующем этапе эксперимента и его сравнения с результатами констатирующего этапа связано с исследованием социального опыта общения, коммуникативных способностей. Коммуникативные способности характеризуются тем, насколько быстро старшеклассники осваивают рациональные приемы деятельности, которыми владеют более опытные члены коллектива, и адаптируют этот опыт к себе; умением общаться и готовностью помочь при коллективном решении любой проблемы (табл. 34, 35).

Таблица 34

Сравнительные данные развития коммуникативных способностей на итоговом констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол -во чел.	Уровень							
		1		2		3		4	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%

КГ	28	3	10,7	20	71,4	5	17,9	0	0
ЭГ-1	26	8	37,7	18	62,3	0	0	0	0
ЭГ-2	26	10	38,4	16	61,6	0	0	0	0
ЭГ-3	27	12	44	15	56	0	0	0	0

Таблица 35

Значение ϕ^* угловое преобразования Фишера,
характеризующее различия уровня развития коммуникативных
способностей на констатирующем и итоговом констатирующем этапе

Группы	Уровень			
	1	2	3	4
КГ	0,000	0,573	0,653	Нельзя
ЭГ-1	1,31	0,28	нельзя	Нельзя
ЭГ-2	1,91*	0,00	нельзя	Нельзя
ЭГ-3	2,37**	0,55	нельзя	Нельзя

Условные обозначения:

*- различия достоверны при $p \leq 0,05$

** - различия достоверны при $p \leq 0,01$

Полученные данные позволили нам сделать следующие выводы: в экспериментальных группах ЭГ-2 и ЭГ-3 после формирующего этапа эксперимента значительно возросло количество респондентов с высоким уровнем развития коммуникативных способностей (в ЭГ-2 на 26,8% (различия значимы при $p \leq 0,05$), в ЭГ-3 на 32% (различия значимы при $p \leq 0,01$)), не стало старшеклассников с низким уровнем развития коммуникативных способностей. В экспериментальной группе ЭГ-1 количество старшеклассников с высоким уровнем развития коммуникативных способностей увеличилось незначительно. Во всех экспериментальных группах не стало старшеклассников с низким уровнем развития коммуникативных способностей. В ЭГ-3 и ЭГ-2 количество старшеклассников с высоким уровнем развития коммуникативных способностей выше, чем в ЭГ-1, что, по нашему мнению, является результатом реализации в этих группах третьего педагогического условия – творческой среды. В контрольной группе (КГ) между констатирующим и итоговым констатирующим этапами эксперимента значимых различий

обнаружено не было, что свидетельствует об отсутствии изменений по этому параметру.

Третье направление исследования внутреннего критерия с использованием ϕ -углового преобразования Фишера на итоговом констатирующем этапе эксперимента и сравнения с результатами констатирующего этапа представляло исследование уровня самоуважения и старшеклассников, дополняемых шкалами самопринятия, представлений о природе человека, принятия агрессии (табл. 36, 37).

Таблица 36

Сравнительные данные самоуважения
на итоговом констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во чел.	Уровень							
		1		2		3		4	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
КГ	28	15	53,6	10	35,7	0	0	3	10,7
ЭГ-1	26	7	27	16	61,5	3	11,5	0	0
ЭГ-2	26	6	23,1	18	69,2	0	0	0	0
ЭГ-3	27	8	29,6	17	63	2	7,4	0	0

Таблица 37

Значение ϕ^* углового преобразования Фишера,
характеризующее различия уровня самоуважения
на констатирующем и итоговом констатирующем этапе

Группа	Уровень			
	1	2	3	4
КГ	0,000	0,000	нельзя	0,000
ЭГ-1	2,007*	1,967*	0,000	нельзя
ЭГ-2	2,328**	2,263*	нельзя	нельзя
ЭГ-3	1,678*	1,927*	0,541	нельзя

Условные обозначения:

*- различия достоверны при $p \leq 0,05$

** - различия достоверны при $p \leq 0,01$

Анализируя вышеприведенные результаты, можно с уверенностью назвать их позитивными. В всех экспериментальных группах исчезли

показатели гипервысокого уровня. Во всех экспериментальных группах увеличилось количество старшеклассников со средним, т.е. нормальным уровнем самооужения соответственно в ЭГ-1 на 26,8 % ($p \leq 0,05$), в ЭГ-2 на 30,7% ($p \leq 0,05$), в ЭГ-3 на 22,2% ($p \leq 0,05$), сократилось число подростков с высоким уровнем самооужения в ЭГ-1 на 26,8% ($p \leq 0,05$), в ЭГ-2 на 30,7% (различия значимы при $p \leq 0,01$), ЭГ-3 на 26% ($p \leq 0,05$). В контрольной группе (КГ) существенных изменений не произошло.

Четвертое направление исследования внутреннего критерия с использованием ϕ -углового преобразования Фишера на итоговом констатирующем этапе эксперимента и сравнения с результатами констатирующего этапа заключалось в исследовании уровня креативности (табл. 38, 39).

Таблица 38

Сравнительные данные креативности
на итоговом констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во чел.	Уровень							
		1		2		3		4	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	28	6	21,4	14	50	8	28,6	0	0
ЭГ-1	26	9	34,6	17	65,4	0	0	0	0
ЭГ-2	26	12	46,2	14	53,8	0	0	0	0
ЭГ-3	27	14	51,8	13	48,2	0	0	0	0

Таблица 39

Значение ϕ^* углового преобразования Фишера,
характеризующее различия уровня креативности
на констатирующем и итоговом констатирующем этапе

Группа	Уровень			
	1	2	3	4
КГ	0,269	0,53	0,85	нельзя
ЭГ-1	1,63*	1,13*	Нельзя	нельзя
ЭГ-2	2,48**	0,55	Нельзя	нельзя
ЭГ-3	2,63**	0,14	Нельзя	нельзя

Условные обозначения:

*- различия достоверны при $p \leq 0,05$

** - различия достоверны при $p \leq 0,01$

Результаты итогового констатирующего этапа эксперимента показали, что уровень креативности старшеклассников увеличился во всех экспериментальных группах. В экспериментальных группах ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 число старшеклассников с высоким уровнем креативности соответственно возросло на 19,2% , 30,7%, 33,3%. Особенно значимый рост произошел в ЭГ-2, ЭГ-3, где реализовывалось третье педагогическое условие – творческая среда учреждения дополнительного образования. Количество старшеклассников среднего уровня креативности практически не изменились, однако низкий уровень в экспериментальных группах на итоговом констатирующем этапе отсутствует. В контрольной группе значимых различий, между результатами констатирующего и итогового констатирующего этапов эксперимента не обнаружено, что позволяет говорить об отсутствии изменений в уровне креативности старшеклассников из контрольной группы.

Таким образом, анализ результатов оценки уровня самоактуализации старшеклассников показал, что в ходе эксперимента в экспериментальных группах наблюдается увеличение числа старшеклассников с высоким уровнем таких показателей самоактуализации как, адекватность оценки ситуации, уровень коммуникативных способностей, ценность креативности; увеличение числа старшеклассников с нормальным уровнем самоуважения. Следует отметить, что значимые различия в ЭГ-3, ЭГ-2 в сторону увеличения по сравнению с ЭГ-1 фиксируются по таким показателям как коммуникативные способности и креативность, что объясняется реализацией в ЭГ-3, ЭГ-2 третьего педагогического условия – творческой среды учреждения дополнительного образования. В контрольной группе, где не создавались педагогические условия социально-педагогической поддержки, значимых различий в результатах констатирующего и итогового

констатирующего этапов исследования обнаружено не было, что позволяет объяснить наблюдаемые изменения в экспериментальных группах за счет организованных в ходе эксперимента педагогических условий.

Внешним критерием самореализации старшекласников является продукт их самостоятельной деятельности, в качестве которого выступает исследовательская работа старшеклассника. Сравнить уровень исследовательских работ экспериментальных и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента невозможно в силу того, что научно-исследовательская работа – результат двухлетней работы в рамках эксперимента. Мы сравниваем исследовательские работы контрольной и экспериментальных групп на итоговом констатирующем этапе эксперимента, и на этом основании делаем вывод об эффективности социально-педагогической поддержки (табл. 40, 41).

Таблица 40

Сравнительные данные исследовательских работ на итоговом констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Уровень							
		высокий		достаточный		Средний		низкий	
			%		%		%		%
КГ	28	4	14,2	12	43	7	25	5	17,8
ЭГ-1	26	10	38,5	11	42,3	5	19,2	0	0
ЭГ-2	26	9	34,6	10	38,5	7	26,9	0	0
ЭГ-3	27	13	48,1	12	44,4	2	7,5	0	0

Таблица 41

Значение φ^* угловое преобразования Фишера, характеризующее различия уровня исследовательских работ, на итоговом констатирующем этапе эксперимента

Группы	Уровень			
	высокий	достаточный	Средний	низкий
КГ и ЭГ-1	2,07*	0,04	0,51	нельзя
КГ и ЭГ-2	1,77*	0,32	0,16	нельзя
КГ и ЭГ-3	2,81**	0,12	1,84*	нельзя
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,29	0,28	0,66	нельзя
ЭГ-1 и ЭГ-3	0,71	0,16	1,3	нельзя

ЭГ-2 и ЭГ-3	1	0,44	1,96*	нельзя
-------------	---	------	-------	--------

Условные обозначения:

*- различия достоверны при $p \leq 0,05$

** - различия достоверны при $p \leq 0,01$

Сравнение уровня научно-исследовательских работ школьников в контрольной и экспериментальных группах с помощью критерия ф-угловое преобразования Фишера позволили обнаружить значимые различия в количестве работ высокого уровня в контрольной и каждой из экспериментальных групп. При этом в экспериментальных группах количество таких работ больше, чем в контрольной группе. Это говорит о том, что по внешнему критерию самореализации старшеклассников обнаружены значимые различия, подтверждающие эффективность созданных педагогических условий.

Между экспериментальными группами были обнаружены различия в количестве научно-исследовательских работ учащихся разного уровня. Старшеклассники ЭГ-3, где была реализована система и все педагогические условия эффективности социально-педагогической поддержки в основном представили работы высокого и достаточного уровней (соответственно 48,1%, 44, 4%), средний уровень составил всего 7,5%, работ низкого уровня нет. Эти данные свидетельствуют об эффективности системы социально-педагогической поддержки и выявленного комплекса условия для самореализации старшеклассников

Таким образом, подтверждением эффективности созданных в ходе эксперимента педагогических условий могут служить обнаруженные значимые различия в количестве старшеклассников с высоким уровнем научных работ в экспериментальных и контрольной группах. Старшеклассники экспериментальных групп показали более высокий уровень исследовательских работ (особенно значимые различия получены в ЭГ-3), чем в контрольной группе.

На итоговом констатирующем этапе эксперимента мы выявили уровень самореализации старшеклассников, исходя из внешнего, внутреннего и социально-личностного критериев самореализации (табл. 42, 43).

Таблица 42

Сравнительные данные уровней самореализации на итоговом констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Уровень							
		высокий		достаточный		Средний		низкий	
			%		%		%		%
КГ	28	3	11	7	25	12	43	6	21
ЭГ-1	26	8	31	10	39	5	19	3	11
ЭГ-2	26	9	35	10	39	4	15	3	11
ЭГ-3	27	12	44	12	44	3	12	0	0

Таблица 43

Значение ϕ^* угловое преобразования Фишера, характеризующее различия уровня самореализации, на итоговом констатирующем этапе эксперимента

Группы	Уровень			
	высокий	достаточный	Средний	низкий
КГ и ЭГ-1	1,869*	2,46**	2,076*	0,99
КГ и ЭГ-2	2,167*	1,067	2,696**	0,99
КГ и ЭГ-3	2,938**	1,528*	2,772**	нельзя
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,295	0	0367	0
ЭГ-1 и ЭГ-3	1,031	0,442	0,712	нельзя
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,733	0,442	0,353	нельзя

Условные обозначения:

*- различия достоверны при $p \leq 0,05$

** - различия достоверны при $p \leq 0,01$

Сравнение уровня самореализации на итоговом констатирующем этапе эксперимента в контрольной и экспериментальных группах с помощью критерия ϕ -угловое преобразования Фишера позволили обнаружить значимые различия в уровнях самореализации в контрольной и каждой из экспериментальных групп. Между экспериментальными группами также

были обнаружены различия в уровне самореализации старшеклассников, что свидетельствуют об эффективности системы социально-педагогической поддержки и выявленного комплекса условия для самореализации старшеклассников.

Подводя итоги результатам верификации концепции, остановимся на наиболее существенных моментах.

1. Прямая верификация концепции проводилась на основании исследования динамики социально-личностной компетентности старшеклассников, внешнего (исследовательская работа) и внутреннего (самоактуализация) критерия самореализации.

2. Для выявления достоверности полученных результатов использовался метод математической статистики F -угловое преобразование Фишера. Для выявления структуры корреляционных взаимосвязей социально-личностной компетентности, внешнего и внутреннего критериев самореализации – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

3. Во всех экспериментальных группах, в отличие от контрольной, существенно повысилось число старшеклассников с высоким и достаточным уровнем социально-личностной компетентности, самоактуализации, исследовательских работ, что свидетельствует об эффективности системы и педагогических условий эффективности социально-педагогической поддержки. Наиболее высокие показатели демонстрируют старшеклассники ЭГ-3 где были реализованы все педагогические условия.

4. В ходе исследования структуры взаимосвязей социально-личностной компетентности с внешним и внутренним критерием самореализации старшеклассников обнаружены прямые взаимосвязи между уровнем социально-личностной компетентности, показателями самоактуализации и уровнем исследовательской работы старшеклассников.

6. Сравнение результатов констатирующего и итогового констатирующего этапов эксперимента в контрольной и экспериментальной группах свидетельствует об эффективности практико-ориентированного

уровня концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

Выводы по четвертой главе

Верификация концепции осуществлялась через эмпирическую проверку ее отдельных компонентов с точки зрения достижения общей цели, осуществлялась на практико-ориентированном уровне через систему социально-педагогической поддержки на фоне комплекса педагогических условий посредством экспериментальной работы.

1. Цель верификации – проверка истинности концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников. Цель конкретизирована следующими задачами: посредством реализации системы социально-педагогической поддержки проверить истинность практико-ориентированного уровня концепции; оценить результативность выявленного комплекса педагогических условий социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников; обработать и проанализировать полученные данные с помощью методов математической статистики.

2. Организация экспериментальной работы осуществлялась посредством нескольких этапов: констатирующий этап эксперимента, формирующий этап, итоговый констатирующий этап. На констатирующем этапе эксперимента определены критерии и показатели социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования и соответствующие диагностические методики, сформированы экспериментальные и контрольная группа. На формирующем этапе эксперимента проверялся практико-ориентированный уровень концепции (система и комплекс педагогических условий эффективности социально-педагогической поддержки). На итоговом констатирующем этапе эксперимента проведено итоговое оценивание уровня самореализации старшеклассников в контрольной и экспериментальных группах.

3. Эффективность социально-педагогической поддержки определяется через социально-личностный, внешний и внутренний критерии самореализации старшеклассников. Внутренний критерий позволяет определить уровень самоактуализации старшеклассников, внешний – продуктивность деятельности, т.е. количество и качество продукта самостоятельной деятельности, по которому можно судить о его самореализации. Социально-личностный критерий предполагает знание личностных особенностей, способностей, умение реализовывать свой потенциал в социальной среде посредством деятельности в соответствии со своими ценностными ориентациями, выраженный в конкретном результате деятельности.

4. Прямая верификация концепции на фоне педагогических условий осуществляется на основании исследования динамики социально-личностной компетентности старшеклассников, внутреннего и внешнего критерия самореализации.

5. В ходе верификации концепции были получены следующие данные: во всех экспериментальных группах, в отличие от контрольной, существенно повысилось число старшеклассников с высоким и достаточным уровнем социально-личностной компетентности. В ходе исследования структуры взаимосвязей социально-личностной компетентности с внешним и внутренним критерием самореализации старшеклассников установлены прямые взаимосвязи между уровнем социально-личностной компетентности, показателями самоактуализации и уровнем исследовательской работы старшеклассников. Наиболее высокие показатели демонстрируют старшеклассники ЭГ-3, где были реализованы все педагогические условия.

6. Результаты верификации подтверждают истинность концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования, а также необходимость и достаточность комплекса педагогических условий социально-педагогической поддержки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Демократизация общества и изменившиеся в связи с этим потребности общества, ценностные, жизненные ориентиры молодого поколения, нормативно-правовая база системы образования потребовали серьезных изменений и стимулировали рост научных педагогических исследований в сфере личности, индивидуальности, обеспечения самоопределения, создания условий для самореализации. Особой образовательной сферой, ориентированной на развитие индивидуальности, самоопределение и самореализацию старшеклассников, является дополнительное образование, особой образовательной деятельностью – социально-педагогическая поддержка. Однако теоретико-методологические основы, целостная концепция социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании детей были не разработаны.

1. Актуальность нашего исследования обусловлена современными тенденциями образования, ориентирующими на создание условий для жизненного и профессионального самоопределения и самореализации ребенка, повышением требований к качеству дополнительного образования и необходимостью совершенствования педагогической деятельности, ориентированной на самоопределение и самореализацию, неразработанностью концептуальных оснований социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

2. Необходимость разработки целостной концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования диктуется социально-историческими тенденциями демократизации и гуманизации российского общества и образования, а также процессом становления и развития системы дополнительного образования.

3. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в дополнительном образовании – это педагогическая деятельность, сущностью которой является помощь педагога в развитии субъектности, личностного потенциала старшеклассника в процессе взаимодействия со средой учреждения дополнительного образования, результатом – продукт самостоятельной деятельности старшеклассника.

4. Объектом социально-педагогической поддержки старшеклассников в дополнительном образовании является самореализация – сложный комплексный процесс взаимодействия личностного потенциала и условий социальной среды, обусловленный активностью личности, ее целеполаганием, уровнем притязаний и включающий развитие субъектности, а также внешнюю актуальную самодеятельность, выражающуюся в создании продукта деятельности. Педагог выступает в качестве субъекта социально-педагогической поддержки, старшеклассник – субъекта собственной самореализации.

5. Сложившиеся к настоящему времени социально-исторические предпосылки, потребности практики дополнительного образования, недостаточность теоретических исследований определили возможность разработки педагогической концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования.

6. Концепция социально-педагогической поддержки раскрывает сущность, содержание социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования и состоит из общих положений, методологических оснований, ядра концепции, ее содержательно-смыслового наполнения, педагогических условий эффективности социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждении дополнительного образования.

7. Целью концепции является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение социально-педагогической поддержки

как педагогической деятельности, сущностью которой является помощь педагога в развитии субъектности, личностного потенциала старшеклассника в процессе взаимодействия со средой учреждения дополнительного образования, результатом – продукт самостоятельной деятельности старшеклассника.

8. Методологическими основаниями концепции выступают диалектика, как философский уровень методологии исследования, системный подход как общенаучная основа исследования, деятельностный и компетентностный подходы как теоретико-методологическая стратегия исследования, интегративно-вариативный подход как практико-ориентированная тактика исследования.

9. Ядро концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования составляют закономерности и соответствующие им принципы. Внешняя закономерность устанавливает зависимость социально-педагогической поддержки от процесса демократизации общества, системы образования, восприятия ребенка обществом как субъекта собственного развития (принципы демократизации, свободосообразности, гуманности, субъектности). Закономерность обусловленности – зависимость содержания социально-педагогической поддержки от целей субъектов совместной деятельности: старшеклассника, педагога, учреждения дополнительного образования (принципы целенаправленности, сотрудничества, самоактуализации, продуктивности деятельности). Закономерность эффективности – зависимость самореализации старшеклассников в процессе образования от системы социально-педагогической поддержки, созданной в учреждении дополнительного образования детей (принципы вариативности, выбора, фасилитации, обратной связи, гибкости).

10. Содержательно-смысловое наполнение концепции представлено через систему социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в дополнительном образовании в единстве компонентов

социально-педагогической поддержки – организационно-управленческого, диагностико-проектировочного, деятельностного, аналитико-коррекционного.

11. Педагогические условия эффективности социально-педагогической поддержки определяются исходя из содержательно-смыслового наполнения концепции. К ним относятся: методическое сопровождение социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников, обеспечивающее совершенствование профессиональной компетентности педагогов в вопросах самореализации; комплекс образовательных программ в отдельных направлениях дополнительного образования, создающий ситуацию выбора в процессе самореализации старшеклассника; творческая среда в учреждении дополнительного образования, способствующая развитию личностного потенциала педагога и старшеклассника.

12. Проверка истинности концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников осуществлялась посредством ее верификации. Практико-ориентированный уровень концепции проверялся через реализацию системы социально-педагогической поддержки на фоне комплекса педагогических условий в ходе экспериментальной работы. Организация экспериментальной работы осуществлялась через следующие этапы: констатирующий, формирующий, итоговый констатирующий этап эксперимента.

13. Выделены социально-личностный, внешний и внутренний критерий самореализации старшеклассников. Социально-личностный критерий ориентирован на выявление знания старшеклассником своих личностных особенностей, способностей, умения реализовывать свой потенциал в социальной среде посредством деятельности в соответствии со своими ценностными ориентациями; внутренний – на выявление уровня самоактуализации старшеклассников; внешний – на оценку качества продукта деятельности, самостоятельность, активность старшеклассника в процессе его создания.

14. В ходе верификации концепции нами были получены данные, свидетельствующие об эффективности практико-ориентированного уровня концепции социально-педагогической поддержки самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования, что позволяет сделать вывод о ее истинности.

Основные положения и выводы, содержащиеся в диссертации, дают основание считать, что цель и задачи, поставленные в исследовании, решены. Вместе с тем проведенное исследование не исчерпывает проблемы. Научные изыскания могут быть продолжены по линии дальнейшей разработки методологических, методико-технологических основ, критериев, педагогических условий социально-педагогической поддержки как вида педагогической деятельности. Перспективным направлением может стать исследование социально-педагогической поддержки как принципа.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
3. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
4. Авторские педагогические проекты и программы внешкольных объединений детей и подростков: инновационные подходы / под ред. А.З. Иоголевича. – Челябинск, 1993. – 68 с.
5. 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.
6. Алексеев, П.В. Философия: учебник / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: Проспект, 1998. – 563 с.
7. Алиева, Т.С. Словарь синонимов русского языка / Т.С. Алиева. – М.: ЮНВЕС, 2001. – 624 с.
8. 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.
9. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
10. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19 – 27.
11. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновацион. технологий, 2000. – 606 с.
12. Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века)

- / сост. А.В. Овчинников, Л.Н. Беленчук, С.В. Лыков. – М.: Академия, 2000. – 384 с.
13. Асмолов, А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности / А.Г. Асмолов // *Вопр. психологии.* – 2003. – № 4. – С. 3 – 12.
 14. Асмолов, А.Г. Содействие ребенку – развитие личности / А.Г. Асмолов // *Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: сб. ст.* – М.: Инноватор, 1996. – С. 4 – 21.
 15. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
 16. Бабанский, Ю.К. Введение в научное исследование по педагогике / Ю.К. Бабанский и др.; под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
 17. Бабочкин, П.П. Социокультурное становление молодежи в динамично изменяющемся обществе: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / П.П. Бабочкин. – М., 2001. – 43 с.
 18. Батаршев, А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности / А.В. Батаршев. – СПб.: Речь, 2005. – 208 с.
 19. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Север, 1994. – 152 с.
 20. Беликов, В.А. Образование учащихся на основе учебно-познавательной деятельности: метод. пособие для учителей и руководителей образовательных учреждений / В.А. Беликов, Н.Г. Кривошапова, Л.А. Савинков. – М.: Владос. – 394 с.
 21. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: моногр. / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
 22. Белкин, А.С. Возрастная педагогика / А.С. Белкин. – Екатеринбург: Изд-во УГПИ, 1992. – Ч. 2. – 86 с.
 23. Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы,

- перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург, 2005.– 298 с.
24. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.
 25. Белкин, А.С. Ситуация успеха: как ее создать: книга для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
 26. Беляев, В.И. С.Т. Щацкий: эволюция представлений о целях воспитания / В.И. Беляев // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 75 – 79.
 27. Беляева, Л.А. Категории «социальная работа» и «социально-педагогическая деятельность» в их взаимосвязи / Л.А. Беляева, М.А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1995. – С. 185 – 196.
 28. Бергер, П.А. Социология: биографический подход. Личностно ориентированная социология / П.А. Бергер, Б. Бергер. – М.: Акад. проект, 2004. – 608 с.
 29. Бердяев, Н.А. Философия свободы / Н.А. Бердяев. – М.: Изд-во АСТ, 2004. – 334 с.
 30. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986. – 424 с.
 31. Берталанфи фон, Л. Общая теория систем: критический обзор. Исследования по общей теории систем / Л. фон Берталанфи; под ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23 – 82.
 32. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Пед. поиск, 2003. – 256 с.
 33. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) /В.П. Беспалько. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 352 с.
 34. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.

35. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
36. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
37. Блонский, П.П. Задачи и методы новой народной школы: избр. пед. соч. / П.П. Блонский. – М., 1961. – С. 101 – 144.
38. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Речь, 2002. – 404 с.
39. Богоявленская, Д.Б. Субъект деятельности в проблематике творчества / Д.Б. Богоявленская // Вопр. психологии. – 1999. – № 2. – С.35 – 41.
40. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
41. 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.
42. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В.Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
43. Большой энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1980. – 1597 с.
44. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие / Е.В.Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н /Д.: Учитель, 1999. – 560 с.
45. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.
46. Бочарова, В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Г. Бочарова. – М.: МГПУ, 1993. – 38 с.

47. 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.
48. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) / А.В. Брушлинский // Психол. журн. – 1991. – № 6. – Т. 12. – С. 3 – 10.
49. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья вторая) / А.В. Брушлинский // Психол. журн. – 1992. – № 6. – Т. 13. – С. 3 – 12.
50. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья третья) / А.В. Брушлинский // Психол. журн. – 1993. – № 6. – Т. 14. – С. 3 – 15.
51. 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.
52. Буданова, Г. Свободное время: за и против подростков / Г. Буданова // Воспитание школьников. – 1996. – № 1.
53. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности: моногр. / Л.П. Буева. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 267 с.
54. Буйлова, Л.Н. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей: учеб.-метод. пособие / Л.Н. Буйлова, С.В. Кочнева. – М.: Владос, 2001. – 160 с.
55. Бухарова, Г.Д. К проблеме развивающего образования / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – Сер. 3. Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. – 2005. – № 27. – С. 12 – 17.
56. 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.
57. Вахтеров, В.П. Основы новой педагогики: избр. пед. соч / В.П. Вахтеров. – М., 1987.
58. 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.
59. Вентцель, К.Н. Этика и педагогика творческой личности / К.Н. Вентцель. – М., 1912. – Т.2. – 643 с.
60. Верба, И.А. Внешкольное образование / И.А. Верба // Дополнительное образование. – 2000. – № 10. – С. 11–13.
61. Винтин, И.А. Педагогические основы социального самоопределения студентов во внеучебной деятельности в высшем учебном заведении: моногр. / И.А. Винтин. – Саранск: Изд-во Мордов. гос. ун-та, 2006.– 416 с.
62. Волков, Ю.Г. Социология: учебник для вузов / Ю.Г. Волков, И.В. Мостовая; под ред. В.И. Добренькова. – М.: Гардарики, 1998. – 432 с.
63. Волкова, А.М. Психологическая поддержка развития личности ребенка как стратегия личностно-развивающего взаимодействия: дис. ... канд. психол. наук / А.М. Волкова. – Ростов н /Д., 1998. – 179 с.
64. Внешкольные учреждения: пособие для работников внешкольных учреждений / под ред. Л.К. Балясной. – М.: Просвещение, 1978. – 255 с.
65. 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.

66. Вульфов, Б.З. Школа и социальная среда: взаимодействие / Б.З. Вульфов, В.Д. Семенов. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
67. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
68. 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.
69. Галажинский, Э.В. Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук / Э.В. Галажинский. – Томск, 2002. – 320 с.
70. 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.
71. Гершунский, Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 33 – 45.
72. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
73. Гессен, С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
74. 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.
75. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 46 с.
76. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студ. вузов / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

77. 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.
78. Горский, В.А. Дидактическое обеспечение деятельности педагога дополнительного образования / В.А. Горский, Г.Н. Попова. – М.: Витязь, 2003. – 88 с.
79. Горский, В.А. Дополнительное образование: экспериментальные материалы / В.А. Горский. – М., 1993. – Вып. 1. – 56 с.
80. Горский, В.А. Концепция дополнительного образования / В.А. Горский // Внешкольник. – 1996. – № 1. – С. 6 – 12 .
81. Горский, В.А. Методологические обоснования содержания, форм и методов деятельности педагога дополнительного образования / В.А. Горский // Дополнительное образование. – 2003. – № 3. – С. 29–35.
82. Горский, В.А. Педагогические основы развития системы дополнительного образования детей / В.А. Горский, А.Я. Журкина // Дополнительное образование. – 1999. – № 1. – С. 4 – 6.
83. 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.
84. Гранатов, Г.Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении / Г.Г. Гранатов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 45 – 51.
85. Границкая, А.С. Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе / А.С. Границкая. – М.: Просвещение, 1991.
86. Гревцева, Г.Я. Гражданское воспитание школьников как фактор социализации: моногр. / Г.Я. Гревцева. – СПб.: СМИО-Пресс: Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – 504 с.
87. Гревцева, Г.Я. Гражданское воспитание школьников как фактор

- социализации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.Я. Гревцева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – 46 с.
88. Грибенникова, Э.А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности: дис... канд. психол. наук / Э.А. Грибенникова. – М., 1995. – 182 с.
89. Гришин, В.В. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе / В.В. Гришин, П.В. Лушин. – М.: Москва, 1990. – 64 с.
90. Губанова, М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников / М.И. Губанова // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 32 – 39.
91. Данилов, М.А. Теория педагогического эксперимента: стенографический отчет АПН / М.А. Данилов. – М.: АПН, 1973. – С. 3–17.
92. Девятко, И.Ф. Методы социологического исследования: учеб. пособие / И.Ф. Девятко. – М.: Университет, 2002. – 296 с.
93. Димухаметов, Р.С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: принцип фасилитации: моногр. / Р.С. Димухаметов. – Алматы, 2005. – 115 с.
94. Дистервег, Ф. А. Руководство к образованию немецких учителей: избр. пед. соч. / Ф.А. Дистервег. – М.: Изд-во МП РСФСР, 1956. – 373 с.
95. Дистервег, Ф.А. Три заметки о педагогике и стремлениях учителей: избр. пед. соч. / Ф.А. Дистервег. – М.: Изд-во МП РСФСР, 1956. – С. 235 – 246.
96. Джурицкий, А.Н. Педагогика: история педагогических идей: учеб. пособие для высш. шк. / А.Н. Джурицкий. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 352 с.
97. 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.

98. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Владос, 2000. – 254 с.
99. 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.
100. Дудина, М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике: моногр. / М.Н. Дудина. – Екатеринбург: Наука, 1998. – 312 с.
101. Дудина, М.Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики / М.Н. Дудина. – Екатеринбург, 2004. – 15 с.
102. 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.
103. Дусавицкий, А.К. Развивающее образование: теория и практика / А.К. Дусавицкий. – Харьков: Харьк. нац. ун-т им. В.Н. Карамзина, 2002. – 146 с.
104. Дьюи, Д. Школа и общество: Пинкевич А.П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX – XX в.в. / Д. Дьюи. – М.; Л., 1928.
105. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование детей: учеб. пособие / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М.: Владос, 2002. – 236 с.
106. Евладова, Е.Б. Развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях / Е.Б. Евладова, Л.А. Николаева. – М.: Центр развития системы доп. образования детей, 1996. – 47 с.
107. 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.
108. Ермолаева, Т.И. Педагогические технологии в сфере дополнительного образования: метод. пособие / Т.И. Ермолаева, Л.Г. Логинова. – М.: Самара, 1999. – 68 с.
109. Железовская, Г.И. Принципы формирования дидактических терминов:

- методология педагогики / Г.И. Железовская, С.В. Еремина / под ред. В.О. Кутьева.– М.: Педагогика, 1999. – Ч. 3. – 68 с.
110. Жмыриков, А.Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения: дис. ... канд. психол. наук / А.Н. Жмыриков. – М., 1989. – 249 с.
111. Загвязинский, В.И. Основные контуры развития российского образования в начале XXI века и региональные образовательные проекты / В.И. Загвязинский // Образование и наука: Изв. УРО РАО. – 2000. – № 2 (4). – С. 8 – 15.
112. 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.
113. Зайверт, Л. Ваше время – в ваших руках (Советы руководителям, как эффективно использовать рабочее время): пер. с нем. / Л. Зайверт. – М.: Экономика, 1990. – 232 с.
114. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Нов. шк., 1996. – 60 с.
115. 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.
116. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во УГПШУ, 1998. – 51 с.
117. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16–21.
118. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Акад. проект: Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

119. Зеер, Э.Ф. Развивающееся профессиональное образование / Э.Ф. Зеер // Личностно развивающееся профессиональное образование: материалы V Междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. – Ч.1. – С. 3 – 17.
120. Зеер, Э.Ф. Развивающаяся деятельность – основание профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – Сер. 3. Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. – 2005. – № 27. – С. 17 – 23.
121. 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.
122. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
123. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И.А. Зимняя // Воспитать человека: сб. норм.-правовых материалов по проблемам воспитания / под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М.: Вентана-Графф, 2002. – С. 150 – 155.
124. Зобов, Р.А. Самореализация человека: введение в человекознание / Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 280 с.
125. Золотарева, А.В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей: моногр. / А.В. Золотарева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. – 420 с.
126. 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.
127. Золотарева, А.В. Мониторинг результатов деятельности учреждений дополнительного образования детей: моногр. / А.В. Золотарева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. – 200 с.

128. 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.
129. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКиПРО, 2003. – 101 с.
130. Иванова, Е.О. Проблема выбора в процессе обучения / Е.О. Иванова // Школьные технологии. – 2004. – № 6. – С. 107 – 112.
131. Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Владос, 2003. – 336 с.
132. 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.
133. 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.
134. Интеграция дополнительного и других сфер образования: сб. науч.-метод. ст. / под ред. А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева, А.К. Шленева. – Ярославль: Пионер, 2003. – 88 с.
135. 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 дополнительного образования детей, 1997. – Вып. 1. – 56 с.
136. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. вузов / под ред. А.И. Пискунова. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.
137. История социальной педагогики / под ред. В.И. Беляева. – М.:

- Гардарики, 2003. – 255 с.
138. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
139. 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.
140. Калина, Н.Ф. Опросник самоактуализации личности /Н.Ф. Калина // Журн. практ. психолога. – 1998. – №1 – С. 65 – 75.
141. Калугина Т.Г. Управление развитием общеобразовательного учреждения нового типа: дис. ... д-ра пед. наук / Т.Г. Калугина. – Магнитогорск, 2002. – 334 с.
142. Кальней, В.А. Школа: мониторинг качества образования / В.А. Кальней, С.Е. Шишов. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 320 с.
143. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 256 с.
144. Кебина, Н.А. Смыслообразующие основы формирования и самореализации личности: дис. ... д-ра филос. наук / Н.А. Кебина. – М., 2004. – 432 с.
145. Кевля, Ф.И. Теория и практика опережающей педагогической поддержки личностного развития ребенка: дис. ... д-ра пед. наук / Ф.И. Кевля. – Вологда, 2002. – 339 с.
146. Кирьякова, А.В. Аксиологические основания формирования единого образовательного пространства как развивающегося процесса / А.В. Кирьякова // Саморазвитие человека: единое образовательное пространство: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2006. – Ч. 2. – С. 214 – 228.
147. Кирьякова, А.В. Ориентация личности в мире ценностей как

- педагогическая проблема / А.В. Кирьякова // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. / отв. ред. Г.Д. Бухарова.– Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004. – Вып. 2. – С. 192 – 211.
148. Китаев, Н.Н. Групповые экспертные оценки / Н.Н. Китаев. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
149. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 77 с.
150. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
151. Коваль, М.Б. Педагогика внешкольного учреждения / М.Б. Коваль. – Оренбург, 1993. – 62 с.
152. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
153. Коммуникативный потенциал субъектов образовательного процесса: моногр. / под общ. ред. Л.И. Савва. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2005. – 345 с.
154. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: пособие для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
155. Кон, И.С. Психология старшеклассника: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
156. Конаржевский, Ю.А. Анализ урока / Ю.А. Конаржевский. – М.: Пед. поиск, 2000. – 336 с.
157. Конаржевский, Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1980. – 93 с.
158. 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.

159. Конвенция о правах ребенка / Педагогический энциклопедический словарь. – М.: БРЭ, 2003. – С. 508 – 515.
160. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года // Внешкольник. – 2004. – № 12. – С. 4 – 7.
161. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Учит. газ. – 2002. – № 31.
162. Комплексная программа развития научного общества учащихся г. Челябинска до 2010 года «Интеллект XXI века». – Челябинск, 2003. – 56 с.
163. Корнева, Н.Ю. Модель образовательной деятельности учреждения дополнительного образования инновационного типа / Н.Ю. Корнева, И. Буева // Внешкольник. – 1999. – № 1. – С. 26 – 27.
164. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
165. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук / Л.А. Коростылева. – СПб., 2001. – 398 с.
166. Котлярова, И.О. Системное представление об исследовании: учеб. пособие / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧГПУ, 1996. – 81 с.
167. Коротов, В. М. Введение в общую теорию развития личности / В. Коротов. – М., 1991. – 135 с.
168. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. вузов / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
169. Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 496 с.
170. 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.
171. Крылова, Н.Б. Социокультурный аспект образования // Новые ценности образования / Н.Б. Крылова.– М., 1995. – Вып. 2. – С. 67 – 103.
172. Кузнецов, И.Н. Научное исследование: методика проведения и оформление / И.Н. Кузнецов. – М.: Дашков и К°, 2004. – 432 с.
173. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
174. Кузьмина, Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопр. психологии. – 1984. – № 1. – С. 19 – 26.
175. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки: методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
176. Кулемзина, А.В. Принципы педагогической поддержки одаренных детей / А.В. Кулемзина // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 27 – 32.
177. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 3 – 12.
178. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Полит. лит., 1975. – 304 с.
179. Литвак, Р.А. Деятельность детских общественных объединений в современных условиях как фактор социализации подростков: моногр. / Р.А. Литвак. – Челябинск: ЧГАКИ, 2005. – 336 с.
180. Литвак, Р.А. Сотрудничество детей и социального педагога: учеб. пособие / Р.А. Литвак. – Челябинск: ЧИПКРО, 1996. – 76 с.
181. Литвак, Р.А. Социально-педагогическая поддержка детства: региональный аспект / Р.А. Литвак. – Челябинск: ЧПРПО, 1997. – 88 с.
182. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций. – 4-е изд., перераб. и доп. / Б.Т. Лихачев.– М.: Юрат, 1999. – 521 с.

183. 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.
184. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие: учеб. пособие / М.И. Лукьянова. – М.: Сфера, 2004. – 144 с.
185. Луначарский, А.В. Задачи внешкольного образования в России / А.В. Луначарский // О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1976. – С. 57 – 68.
186. Маврина, И.А. Социальность как сущностная характеристика современного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Маврина. – Тюмень, 2000. – 44 с.
187. Малькова, З.А. Джон Дьюи – философ и педагог-реформатор / З.А. Малькова // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 95 – 105.
188. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: моногр. / Ю.С. Мануйлов; под ред. Л.И. Новиковой. – Костонай: МУСТ, 1997. – 224 с.
189. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.
190. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга: учеб. пособие / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 96 с.
191. Медынский, Е.Н. История педагогики / Е.Н. Медынский. – М., 1947. – 579 с.
192. Мельникова, Н. Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: дис. ... канд. психол. наук / Н.Н. Мельникова. – СПб, 1999. – 231 с.
193. Мескон, М.Х. Основы менеджмента: учебник для вузов / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1992. – 542 с.

194. Методика проведения аттестации учреждений дополнительного образования // Прил. к журн. «Внешкольник». – М., 1997. – Вып. 4. – 55 с.
195. 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.
196. 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.
197. 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.
198. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки: учеб. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001.
199. Михеев, В.И. Методика получения и обработки экспертных данных в психолого-педагогических исследованиях / В.И. Михеев. – М.: Изд-во УДН, 1986. – 84 с.
200. Модернизация современного образования на основе духовно-личностной парадигмы (аспект оптимизации образовательного процесса): колл. моногр. / под ред. В.А. Черкасова. – Челябинск: Образование, 2005. – 274 с.
201. Монтессори, М. Разум ребенка / М. Монтессори. – М., 1997. – 167 с.
202. Морозова, Н.А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Морозова. – М., 2003. – 332 с.
203. Найн, А.Я. Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам / А.Я. Найн. – Челябинск: Урал ГАФК, 2000. – 187 с.

204. Нартова-Бочавер, С.К. Два типа нравственной самоактуализации личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психол. журн. – 1993. – Т. 14. – № 4. – С. 24–31.
205. Наторп, П. Социальная педагогика: А.П. Пинкевич. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX – XX вв. / П. Наторп. – М., Л., 1928. – Ч. 1. – С. 172–182.
206. Научное общество учащихся: из опыта работы по организации исследовательской деятельности школьников / сост. О.А. Вихорева, Т.Н. Кузнецова, С.В. Марков, Л.Ю. Нестерова. – Челябинск, 2003. – 145 с.
207. Научно-практические аспекты управления социальной адаптацией подростков (из опыта работы центра образования г. Магнитогорска): сб. тр. / отв. ред. В.А. Беликов. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 99 с.
208. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (проект) // Нар. образование. – 2000. – № 2. – С. 14 – 18.
209. 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.
210. Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 304 с.
211. Новиков, А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соиск. ученой степ. д-ра наук / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 1999. – 120 с.
212. Новиков, А.М. Организация опытно-экспериментальной работы на базе образовательного учреждения / А.М. Новиков // Дополнительное образование. – 2002. – № 8. – С. 44–51.
213. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
214. Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование:

- сб. ст. – М.: Инноватор, 1996. – 234 с.
215. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: приказ Мин. образования РФ от 11 февр. 2002 г. № 393 // Вестн. образования России. – 2002. – № 6: сборник приказов и инструкций МО. – С. 10 – 40.
216. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Сов. энцикл., 1973. – 846 с.
217. Олиференко, Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук / Л. Я. Олиференко. – М., 1999. – 347 с.
218. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьев. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
219. Организация экспериментальной работы в образовательных учреждениях инновационного типа / сост. А.Я. Найн, А.А. Найн. – Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1998. – 151 с.
220. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практика / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
221. Педагогика дополнительного образования: приоритет духовности, здоровья и творчества / под ред. В.И. Андреева, А.И. Щетинской. – Казань – Оренбург: Центр инновацион. технологий, 2001. – 327 с.
222. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
223. 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.
224. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.:

- Восток, 2003. – 274 с.
225. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: БРЭ, 2003. – 527 с.
226. 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.
227. Петровский, А.В. Психология развивающейся личности / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1997. – 268 с.
228. Петровский, А.В. Индивид и его потребность быть личностью / А.В. Петровский, В.А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 23 – 39.
229. Петровский, В. А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М., 1992. – 224 с.
230. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 1989.
231. Пискунов, А.И. Методы педагогических исследований / А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев. – М.: Педагогика, 1979. – 225 с.
232. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
233. Попова, А.А. Теоретические основы подготовки учителя к диагностической деятельности: дис. ...д-ра пед. наук / А.А. Попова. – Челябинск, 2000. – 305 с.
234. Попова, Г.Н. Общие вопросы организации методической работы в учреждении дополнительного образования детей / Г.Н. Попова // Дополнительное образование. – 1999. – № 3 – 4. – С. 86 – 92.
235. Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования / под ред. Н.Ф. Родионовой. – СПб.: Дворец творчества юных, 1995. – 162 с.

236. Присяжная, А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика): дис. ...д-ра пед. наук / А.Ф. Присяжная. – Екатеринбург, 2006. – 340 с.
237. Присяжная, А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А.Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 71 – 78.
238. Психология: слов. / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
239. Равен, Д. Компетентность в современном обществе / Д. Равен. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
240. Развивающее образование: диалог с В.В. Давыдовым. – М.: АПК и ПРО, 2002. – Т. I. – 254 с.
241. Развивающее образование: нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003. – Т. II. – 292 с.
242. 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.
243. 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.
244. Реан, А.А. Концепция локуса контроля и проблема личностной зрелости / А.А. Реан // Теоретические и прикладные вопросы психологии: материалы юбилейной конф. «Ананьевские чтения – 97» / под ред. А.А. Крылова. – СПб., 1997. – Вып. 3. – Ч. 1. – С. 367 – 375.
245. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология: учебник для вузов / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
246. Резвицкий, И.И. Личность. Индивидуальность. Общество: проблемы индивидуализации и ее социально-философский смысл /

- И.И. Резвицкий. – М.: Политиздат, 1984. – 141с.
247. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст / Х. Ремшмидт. – М., 1994. – 319 с.
248. 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.
249. Ричардсон, Г. Образование для свободы / Г. Ричардсон, пер. с англ. И. Иванова, П. Петрова. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 1997. – 211 с.
250. Рожков, М.И. Теоретические основы воспитательного процесса: учеб. пособие / М.И. Рожков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. – 117 с.
251. 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.
252. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
253. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 423 с.
254. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
255. 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.
256. Савенков, А.И. Развитие детской одаренности в образовательной среде / А.И. Савенков // Развитие личности. – 2002. – № 3.
257. 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.
258. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
259. 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.
260. Санникова, А.И. Развитие творческого потенциала учащихся в образовательном процессе: концепция и опыт реализации: моногр. / А.И. Санникова. – М.: Флинта; Наука, 2001. – 230 с.
261. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Нар. образование. – 2004. – № 4. – С. 38 – 43.
262. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
263. Семенов, В.Д. Педагогика среды: учеб. пособие / В.Д. Семенов. – Екатеринбург: Изд-во УГПИ, 1993. – 63 с.
264. Семенова, М.Л. Педагогическая компетентность в системе развивающего образования / М.Л. Семенова // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – Серия 3. Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. – 2004. – № 22. – С. 57 – 60.
265. 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.
266. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы: моногр. / В.В. Сериков. – М., 1998. – 265 с.

267. Сериков, В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем: моногр. /В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
268. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
269. Сериков, Г.Н. Основания педагогических исследований / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Образование, 2005. – 238 с.
270. Сериков, Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация: моногр. / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Факел, 1998. – 664 с.
271. 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.
272. Скирбекк, Г. История философии: учеб. пособие для вузов / Г. Скирбекк, Н. Гилье. – М.: Владос, 2002. – 799 с.
273. Сластенин, В.А. Методологическая культура учителя / В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин // Сов. педагогика. – 1990. – № 9. – С. 82 – 88.
274. Слободчиков, В.И. Инновационное образование / В.И. Слободчиков // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 4 – 1.
275. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии: психология человека: введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 383 с.
276. 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.
277. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз, 1989. – 624 с.

278. Словарь философских терминов / науч. ред. В.Г. Кузнецов. – М.: ИНФРА, 2005. – 731 с.
279. Смирнов, И.П. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Сократ, 2005. – 184 с.
280. Смирнов, И.П. Человек, образование, профессия, личность: моногр. / И.П. Смирнов. – М.: Граф-Пресс, 2002. – 420 с.
281. 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.
282. 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.
283. 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.
284. Соколова, Н.А. Методологические основы педагогики дополнительного образования детей / Н.А. Соколова // Дополнительное образование. – 2003. – № 1. – С.25 – 27.
285. 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.
286. Соколова, Н.А. Педагогика дополнительного образования детей: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.А.Соколова, Н.И. Фуникова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – 228 с.

287. 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.
288. Соколова, Н.А. Путь к успеху: учеб.-метод. пособие по организации экономического воспитания в учреждении дополнительного образования детей / Н.А. Соколова, Л.Л. Ромашкова. – Челябинск: Дворец пионеров и школьников им. Н.К.Крупской, 2000. – 56 с.
289. Соколова, Н.А. Социально-педагогическая поддержка личности ребенка как цель дополнительного образования / Н.А. Соколова // Дополнительное образование. – 2004. – № 8. – С. 13 – 15.
290. Соколова, Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в системе дополнительного образования / Н.А. Соколова // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. –2006. – № 6.3. – С. 100 – 111.
291. 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.
292. Соколова, Н.А. Творческая среда как условие педагогической поддержки личности в образовательном процессе / Н.А. Соколова // Вестник Юж.-Урал. гос. ун-та. – Сер. Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2006. – № 15. – Вып. 8. – С. 36–40.
293. Соколова Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования: моногр. / Н.А. Соколова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2007. – 306 с.
294. Соколова, Н.А. Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании: моногр. / Н.А. Соколова. – М.: МГОУ, 2006. – 251 с.

295. 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.
296. Социально-педагогическая поддержка личности ребенка в условиях учреждения дополнительного образования детей / под ред. Р.А. Литвак. – Челябинск: Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской, 2001. – 102 с.
297. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
298. Социально-педагогическая поддержка дошкольников в условиях учреждения дополнительного образования детей / под общ. ред. В.Н. Кеспикова. – Челябинск, 2002. – 87 с.
299. Социально-педагогическая и образовательная деятельность детских внешкольных учреждений / под ред. Г.Н. Поповой. – Челябинск: ГУ по делам образования, 1995. – 78 с.
300. Социально-педагогическая и управленческая деятельность учреждения дополнительного образования детей: слов. терминов / авт.-сост. А.Б. Фомина. – М.: МГДД(Ю)Т, 2002. – 38 с.
301. Суховиенко, Е.А. Педагогическая диагностика успешности обучения учащихся в контексте информатизации образования: дис. ... д-ра пед. наук / Е.А. Суховиенко. – Челябинск, 2006. – 348 с.
302. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.
303. Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 208 с.
304. Торхова, А.В. Индивидуальный стиль деятельности учителя / А.В. Торхова // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 59 – 66.
305. 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.
306. Тубельский, А.Н. Для чего и как мы учим: школа как система условий для развития индивидуальности ребенка и способности к самоопределению / А.Н. Тубельский // Школьные технологии. – 2001. – № 6. – С. 27 – 39.
307. Тюмасева, З.И. Образовательные системы и системное образование / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2003. – 312 с.
308. Управление персоналом: учебник для вузов / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Е. Еремина. – М.: ЮНИТИ, 2005. – 560 с.
309. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
310. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Нов. шк., 1995. – 464 с.
311. Усова, А.В. Методология научного исследования: курс лекций / А.В. Усова. – Челябинск, 2004. – 130 с.
312. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во ун-та РАО, 2007. – 309 с.
313. Федеральная программа развития образования. Организационная основа государственной политики Российской Федерации в области образования. – М., 1999. – 68 с.
314. 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.
315. 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.
316. Филиппова, И.А. Методика социально-педагогического исследования: учеб. пособие / И.А. Филиппова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1989. – 81 с.
317. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 576 с.
318. Философская энциклопедия / ред. Ф.В. Константинов. – М.: Сов. энцикл., 1964. – 584 с.
319. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. – М.: ИНТОР, 1994. – 128 с.
320. Фишман, Б.Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / Б.Е. Фишман. – Биробиджан, 2004. – 370 с.
321. Фомина, А.Б. Основы управления учреждением дополнительного образования детей / А.Б. Фомина. – М.: МО РФ, 1996. – 56 с.
322. 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.
323. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И.А. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
324. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Минск.: Харвест, 2004. – 384 с.
325. Фуникова, Н.И. Региональные особенности дополнительного образования детей / Н.И. Фуникова // Внешкольник. – 1998. – № 1. – С. 24–28.
326. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге: избр. ст. позднего периода творчества / М. Хайдеггер. – М.: Высш. шк., 1991. – 190 с.
327. 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.
328. Хейдметс, М. Человеческое начало в средообразовании // Социально-психологические основы средообразования: тез. науч.-практ. конф. – Таллин, 1985. – С. 77 – 79.
329. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
330. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
331. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Владос, 2000. – 320 с.
332. Хуторской, А. В. Школа творчества / А.В. Хуторской. – М.: Педагогика, 1996. – 222 с.
333. Хьелл, Л. Теории личности. – 3-е изд. / Л. Хьелл, Д. Зиглер.– СПб.: Питер, 2005. – 607 с.
334. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – Рига: Эксперимент, 1997. – 276 с.
335. Цымбаленко, С. Какие они, подростки 90-х? / С. Цымбаленко, С. Щеглова // Воспитание школьника. – 1996. – № 1 – 3.
336. Чапаев, Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: дис. ...д-ра пед наук. – Екатеринбург, 1998. – 462 с.
337. Чеков, М.Ю. Теория и практика дополнительного образования в России: автореф. дис. ...д-ра пед. наук / М.Ю. Чеков. – Самара, 2003. – 36 с.
338. Чернявская, Г.К. Самопознание и самореализация личности: методол. проблемы: автореф дис. ... д-ра филос. наук / Г.К. Чернявская. – СПб,

1994. – 44 с.
339. Чистякова, С.Н. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников: кн. для учителя и соц. педагога / С.Н. Чистякова, П.С. Лернер, Н.Ф. Родичев, Е.В. Титов. – М.: Нов. шк., 2004. – 112 с.
340. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М.А. Чошанов. – М.: Нар. образование, 1996. – 160 с.
341. Чуприкова, Н.И. Развитие человека как субъекта деятельности и познания с точки зрения системно-структурного подхода / Н.И. Чуприкова // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты: сб. ст. – М.: МПСИ: Воронеж: МОДЭК, 2001. – С. 70 – 77.
342. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Пед. поиск, 2001. – 384 с.
343. Шамова, Т.И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление / Т.И. Шамова, Г.Н. Шибанова. – М.: ЦГЛ, 2005. – 200 с.
344. Шендрик, И.Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования / И.Г. Шендрик // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 36 – 42.
345. 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.
346. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Рос. пед. агентство, 1990. – 366 с.
347. Шмелев, А.Г. Основы психодиагностики: учеб. пособие для студ. вузов / А.Г. Шмелев. – М.; Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 514 с.
348. Штофф, В.А. Современные проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – Л.: Знание, 1975. – 40 с.
349. Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания / В.А.

- Штофф. – М.: Высш. шк., 1978. – 269 с.
350. Щацкий, С.Т. Школа для детей или дети для школы: избр. пед. соч. / С.Т. Щацкий. – М.: Просвещение, 1980. – С. 40 – 54.
351. Щацкий, С.Т. Новая общественно-педагогическая работа. Бодрая жизнь: пед. соч.: в 4 т. / С.Т. Щацкий. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Т. 1. – С. 194 – 451.
352. Щеглова, С.Н. Социология детства: учеб. пособие / С.Н. Щеглова. – М.: Ин-т молодежи, 1996. – 247 с.
353. 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.
354. Щетинская, А.И. Педагогическое управление учреждением дополнительного образования инновационного типа / А.И. Щетинская. – М., 1997. – 176 с.
355. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
356. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1994. – № 1. – С. 24 – 28.
357. Якобсон, П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П.М. Якобсон // Психол. журн. – 1981. – № 4. – С. 141 – 149.
358. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Владос, 2006. – 239 с.
359. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

360. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис... д-ра пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.
361. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1998. – 639 с.
362. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
363. Ярулов, А.А. Формирование культуры социальной компетентности школьников / А.А. Ярулов // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 97 – 123.
364. Buhler, C. The course of Human Life: a Study of goals in the Humanistic Perspective / C. Buhler, F. Massarik. – New York, 1968. – 143 p.
365. Dietz, T. Human agency and evolutionary dynamics of culture // Acta Sociologica / T.Dietz, T. Burns. – 1992. – №35. – P. 187–200.
366. Diltey, W. Padagogik-Geschichte und Grundlinien des Systems // Diltey W Ges Schriften. – Bd. 9, 2 Aufl. – Stuttgart / Gottingen, 1999. – P. 39–48.
367. Die holishische Schule Expose zur Grundung einer Ersatzsche in Tragerschaft und oder zur Durchfuehrung eines wissenschaftlich begleiteten Schulversuchs / H. Roder, Ch. Roder, H. Brunger. – Weierbusch, 1990. – P. 54 – 72.
368. Erikson, E. Learning by new Identity: The 1973 Jefferson Lectures in the Humanities / E. Erikson. – N.-Y., 1974. – 298 p.
369. Rogers, C. Bekoming a Person / C. Rogers . – Boston, 1961.
370. Hastings, N.J. Questions of motivation. Support for learning /N.J. Hastings. –Oxford, UK. – 1992. – Vol. 7. – P. 135-137.
371. Jakobs, D. The supervisory encounter / D. Jakobs, P. David, D.J. Meyer. – New Haven: London, 1997. – 233 p.

Анкета
*по исследованию профессиональной компетентности
педагога дополнительного образования*

Уважаемые педагоги! Служба методического сопровождения учреждения дополнительного образования детей (УДОД), исследуя проблемы профессиональной компетентности педагогов, просит Вас ответить на вопросы анкеты. Фамилию и имя указывать не обязательно. Выбранный Вами вариант ответа обведите кружком. Заранее благодарим за внимание.

1. Как давно Вы работаете в УДОД? _____ лет.
2. Интересовались ли Вы проблемами инноваций в образовании?
да;
нет;
затрудняюсь ответить.
12. С кем Вы обсуждаете проблемы, возникающие в процессе педагогической деятельности? (отметьте не более 3-х вариантов ответа):
 - 3.1. с коллегами по УДОД;
 - 3.2. с коллегами из других образовательных учреждений;
 - 3.3. с детьми;
 - 3.4. с родственниками, друзьями;
 - 3.5. ни с кем с кем;
 - 3.6. с кем еще _____
4. Если у Вас возникнут затруднения в педагогической деятельности, что Вы предпримете:
 - 4.1. воспользуюсь научной, справочной литературой;
 - 4.2. обращусь к методистам в методический кабинет;
 - 4.3. воспользуюсь услугами психологической службы;
 - 4.4. спрошу у коллеги;
 - 4.5. затрудняюсь ответить;

4.6. что еще _____

13. Какие источники педагогической информации Вы предпочитаете использовать? (можно отметить только один вариант ответа)

- 5.1. научную педагогическую и психологическую литературу;
- 5.2. периодическую педагогическую и психологическую печать;
- 5.3. научно-популярную литературу по педагогике и психологии;
- 5.4. никакие;
- 5.5. затрудняюсь ответить.

6. Какой периодической литературой по специальности Вы пользуетесь постоянно? _____

14. Как Вы считаете, какой из видов занятий в наибольшей степени влияет на формирование Ваших профессиональных знаний, умений и навыков?

- 7.1. ведение занятий;
- 7.2. воспитательная работа с детьми;
- 7.3. общение с родителями;
- 7.4. методические семинары;
- 7.5. самостоятельное изучение литературы по специальности;
- 7.6. педагогические и методические советы;
- 7.7. работа над проектами образовательных программ
- 7.8. затрудняюсь ответить
- 7.9. что еще _____

8. Существует ли человек, чье мнение для Вас является авторитетным при решении педагогических проблем?

- 8.1. да;
- 8.2. нет;
- 8.3. затрудняюсь ответить

9. Если «да», то кто он?

- 9.1. педагог из Вашего педагогического коллектива;
- 9.2. руководитель структурного подразделения, в котором Вы работаете;
- 9.3. преподаватель высшего учебного заведения;

- 9.4. коллега, работающий в другом образовательном учреждении;
- 9.5. ученый (укажите кто);
- 9.6. методист, психолог Вашего УДОД;
- 9.7. публицист, писатель (укажите кто);
- 9.8. кто еще _____

10. Укажите, пожалуйста, основные личностные качества, которыми на Ваш взгляд должен обладать педагог? _____

11. Какими из нижеуказанных источников информации пользуетесь для получения нужных Вам знаний, связанных с педагогической деятельностью?

Расположите, пожалуйста, их в порядке значимости для Вас:

- 11.1. периодическая педагогическая литература;
- 11.2. справочная литература;
- 11.3. учебные пособия по педагогическим дисциплинам;
- 11.4. научные издания по педагогике;
- 11.5. научная литература по психологии, социологии, иным наукам;
- 11.6. затрудняюсь ответить;
- 11.7. никакими;
- 11.8. что еще _____

12. Какие стороны в профессии педагога кажутся Вам наиболее привлекательными?

- 14.1. возможность удовлетворять познавательные потребности;
- 14.2. возможность удовлетворять коммуникативные потребности;
- 14.3. возможность удовлетворять творческие потребности;
- 14.4. что еще? _____

13. Напишите, пожалуйста, напротив каждого термина слово, с которым он ассоциируется для Вас. Не думайте долго, пишите слово, которое первым пришло Вам в голову.

- 13.1. Образование _____
- 13.2. Обучение _____
- 13.3. Воспитание _____

13.4. Педагогическая поддержка _____

13.5. Социально-педагогическая поддержка _____

13.6. Индивидуальность _____

13.7. Самореализация _____

13.8. Самоопределение _____

Сообщите, пожалуйста, некоторые сведения о себе:

17. Пол: 17.1. муж. 17.2. жен.

18. Возраст:

18.1. до 20 лет 18.3. 31 – 40 лет 18.5. 51-60 лет

18.2. 21 – 30 лет 18.4. 41 – 50 лет 18.6. более 60 лет

19. Укажите, пожалуйста, стаж работы: _____ лет.

20. Какое образование Вы получили?

20.1. высшее педагогическое

20.2. неоконченное высшее педагогическое

20.3. высшее непедагогическое

20.4. неоконченное высшее непедагогическое

20.5. среднее специальное

Анкета

по реализации социально-педагогической поддержки

Уважаемые педагоги! Методическая служба исследует реализацию социально-педагогической поддержки в условиях учреждения дополнительного образования. Ваши мнения и оценки весьма значимы для изучения данной проблемы. Просим Вас ответить на вопросы анкеты. Обведите кружком порядковый номер Вашего ответа. Анкету подписывать не надо. Заранее благодарим Вас.

15. На какой основе Вы строите свои отношения с воспитанниками?

1.1. товарищеской (лично-доверительной);

1.2. договорной (нахождение общей позиции);

1.3. деловой (ребенок приходит ко мне за знаниями, я их ему даю);

- 1.4. партнёрский (равноправные, взаимообогащающие отношения).
2. Какие знания и умения необходимы Вам в профессиональной деятельности?
- 2.1. знание педагогических технологий, методов обучения и воспитания;
 - 2.2. знание теоретических основ педагогики;
 - 2.3. знание возрастной, педагогической психологии;
 - 2.4. знания психологии личности, индивидуальности.
3. Какой стиль взаимодействия с ребенком Вы предпочитаете?
- 3.1. педагог – ведущий, ребенок – ведомый
 - 3.2. педагог и ребенок – совместно творят образовательный процесс
4. Какие формы учебных занятий Вы предпочитаете? (расставьте по местам с 1 по 8)
- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| 4.1. лекция | 4.4. деловая, ролевая игра |
| 4.2. беседа | 4.5. «мозговой штурм» |
| 4.3. дискуссия | 4.6. экскурсии |
| 4.7. практические занятия | 4.8. другие формы (какие?) |
5. Какие образовательные программы Вы используете в своей педагогической деятельности?
- 5.1. образовательная программа коллектива по направлению его деятельности (адаптированная, экспериментальная, авторская). Подчеркните, какая;
 - 5.2. программа по направлению деятельности, рассчитанная на разные возрастные категории;
 - 5.3. программы индивидуальной работы;
 - 5.4. дифференцированные программы, рассчитанные на разный уровень развития детей;
 - 5.5. дифференцированные программы, рассчитанные на разные познавательные, творческие потребности детей.

6. Используете ли Вы практику организации массовых досуговых мероприятий по Вашему направлению деятельности, которые посещают дети «со стороны»?

6.1. да;

6.2. нет.

7. Занимаются ли дети, посещающие Ваш коллектив, научно-исследовательской или профессионально-ориентированной (художественной, спортивной, технической, прикладной) деятельностью?

7.1. да, занимаются у меня;

7.2. да, занимаются у ученых вузов;

7.3. да, у других специалистов, в т.ч. педагогов Дворца;

7.4. нет, не занимаются.

8. Всего в Вашем коллективе занимается _____ чел.

9. Сколько детей, занимающихся у Вас, достигали каких-либо успехов за последние 2 года (отметьте максимальный успех ребенка):

9.1. уровень УДОД _____ чел.

9.2. муниципальный уровень _____ чел.

9.3. региональный уровень _____ чел.

9.4. всероссийский уровень _____ чел.

9.5. международный уровень _____ чел.

11. Педагогом, какого направления Вы является?

11.1. научно-исследовательское 11.2. техническое

11.3. художественно-эстетическое 11.4. спортивное

11.5. художественно-прикладное 11.6. досуговое

12. Ваш возраст?

12.1. 21-30 лет 13.2. 31-40 год

13.3. 41-50 лет 13.4. 51-60 лет

13.5. старше 60 лет

14. Сколько лет Вы работаете в УДОД? _____

Анкета

по исследованию профессиональных приоритетов педагога УДОД

Уважаемые педагоги! Методическая служба Дворца творчества исследует проблемы профессиональной деятельности педагогов. Нам бы хотелось помочь педагогам улучшить педагогический процесс и сделать так, чтобы интересы педагога, ребенка и родителей максимально совпадали, с этой целью мы проводим исследование частью, которого и является представленная Вам анкета. Ваши мнения и оценки весьма значимы для изучения данной проблемы. Просим Вас ответить на вопросы анкеты. Обведите кружком порядковый номер Вашего ответа.

1. Пользуясь шкалой от 5 (чрезвычайно важно) до 1 (совершенно не важно), определите приоритеты вашей педагогической деятельности в УДОД

Приоритеты	Чрезвычайно важно				Совершенно не важно
1.1. Осознание общественных интересов и своих обязанностей по отношению к ним					
1.2. Ориентация в деятельности на цели и задачи УДОД					
1.3. Стремление обеспечить развитие личности каждого ребенка					
1.4. Желание совершенствовать себя, свою деятельность и условия труда					

2. Как Вы считаете, какие из эмоциональных состояний в первую очередь необходимы педагогу дополнительного образования? (отметьте не более 3-х вариантов):

2.1. положительная эмоциональная окрашенность отношения педагога к любому ребенку;

2.2. стабильность эмоций, направленных на ребенка;

2.3. наличие волевого контроля над своими эмоциями;

2.4. адекватность эмоционального состояния, педагогической реакции на деятельность воспитанников;

2.5. удовлетворенность от результатов педагогического труда

3. В каждом из ниже предложенных блоков качеств выберите самые необходимые, на Ваш взгляд, для педагога дополнительного образования (не более 1-ого варианта в каждом блоке):

3.1. интерес к педагогической деятельности;

3.2. широта интересов, в т. ч. профессиональных;

3.3. глубина интересов, в т. ч. профессиональных;

3.4. ориентация в деятельности на интересы и потребности ребенка;

3.5. профессиональная организация образовательного процесса;

3.6. реализация в деятельности образовательной программы учреждения;

3.7. ответственность за выполнение образовательной программы;

3.8. ровное отношение ко всем детям;

3.9. эмпатия по отношению к ребенку;

3.10. точность и научность знания;

3.11. самостоятельность мышления;

3.12. творческое отношение к знанию;

3.13. помощь в реализации ребенком своего личностного потенциала средствами дополнительного образования;

3.14. передача ребенку теоретических знаний, которыми владеет педагог;

3.15. практическая ориентированность знания.

4. Пользуясь шкалой от 5 (чрезвычайно важно) до 1 (совершенно не важно), определите необходимую на Ваш взгляд степень важности представленных качеств.

№ п/п	Качества	Чрезвычайно важно				Совершенно не важно
4.1.	Целеустремленность					
4.2.	Самостоятельность					
4.3.	Решительность					
4.4.	Настойчивость					
4.5.	Выдержка					
4.6.	Дисциплинированность					
4.7.	Рефлексивность					
4.8.	Эмпатия					
4.9.	Доброжелательность					
4.10.	Инициативность					
4.11.	Ответственность					
4.12.	Оптимизм					
4.13.	Общительность					
4.14.	Гибкость					
4.15.	Мобильность					

5. Какие из ниже перечисленных показателей речи Вы считаете самыми необходимыми для современного педагога? (не более 3-х вариантов):

- 5.1. связанность и убедительность изложения;
- 5.2. доступность высказываний;
- 5.3. логическая четкость и завершенность высказываний;
- 5.4. эмоциональность и выразительность речи;
- 5.5. образность речи;

6. Отметьте, пожалуйста, умения, необходимые педагогу и определено имеющиеся у Вас (отметьте все необходимое, но не отмечайте все варианты).

Качества педагога	Необходимо педагогу	Присуще Вам
6.1. Систематическое пополнение знаний		
6.2. Организация деятельности ребенка и детского коллектива		
6.3. Проектирование образовательных программ		
6.4. Проектирование индивидуальной образовательной траектории		
6.5. Выбор наиболее эффективных методов и форм, технологий обучения, воспитания, социально-педагогической поддержки		
6.6. Организация индивидуальной работы детей		
6.7. Самоанализ и рефлексия		

6.8. Эффективное общение		
6.9. Диагностика проблем ребенка и детского коллектива		
6.10. Определение перспективных линий саморазвития и самореализации личности		
6.11. Помощь ребенку в определении наиболее сильных сторон его личности, в самопринятии		
6.12. Помощь в актуализации личностного потенциала		
6.13. Помощь в самоорганизации личности		
6.14. Помощь в представлении ребенком результатов самостоятельной деятельности		

В заключение несколько слов о себе.

8. Ваш пол?

8.1. муж.

8.2. жен.

9. Ваш возраст?

9.1. до 30 лет

9.2. 31-40 лет

9.5. старше 60 лет

9.3. 41-50 лет

9.4. 51-60 лет

13. Педагогом, какого направления Вы являетесь?

13.1. научно- исследовательское

13.2. художественно-эстетическое

13.3. художественно-прикладное

13.4. техническое

13.5. спортивное

13.6. досуговое

Анкета для родителей

«Определение ниши дополнительного образования»

Уважаемые родители! Учреждение дополнительного образования детей проводит социологическое исследование с целью изучения социального заказа на услуги дополнительного образования. Просим Вас высказать свое мнение по этому вопросу.

1. Возникало ли у Вашего ребенка в процессе обучения в школе потребность в получении дополнительных знаний?

1.1. да;

1.2. нет;

1.3. затрудняюсь ответить.

2. Если возникала такая потребность, то почему?

- 2.1. необходимость удовлетворения познавательных интересов ребенка;
 - 2.2. подготовка к будущей профессиональной деятельности;
 - 2.3. занять свободное время.
 - 2.4. что еще _____
3. Занимается ли Ваш ребенок в каких-либо кружках, секциях, курсах?
- 3.1. да (напишите в каких и где) _____
 - 3.2. нет.
4. Что для Вас является наиболее важным при выборе тех или иных занятий для своего ребенка? (не более 2х):
- 4.1. стоимость занятий;
 - 4.2. имя педагога, его заслуги;
 - 4.3. престиж этого вида деятельности;
 - 4.4. интересы ребенка;
 - 4.5. объем предлагаемых знаний;
 - 4.6. что еще _____
5. В какие кружки, секции Вы хотели бы записать своего ребенка?
- 5.1. Эстетическое направление:
- обучение игре на музыкальных инструментах (каких?);
 - обучение пению;
 - рисование;
 - лепка, керамика;
 - бальные танцы;
 - народные танцы;
 - моделирование, дизайн одежды;
 - театр;
 - общее эстетическое воспитание
 - Ч то еще _____
- 5.2. Спортивное направление:
- зимние виды спорта (какие?);

- летние виды спорта (какие?);
- общефизическая подготовка;
- восточные единоборства;
- шахматы, шашки;
- что еще _____

5.3. Техническое направление:

- техническое конструирование;
- авиамоделирование;
- радиомоделирование;
- автодело;
- информатика;
- что еще _____

5.4. Научное направление:

- экономика;
- социология;
- психология;
- юриспруденция;
- иностранные языки;
- биология, экология;
- археология;
- краеведение, история;
- математика;
- химия;
- физика;
- история мировой культуры;
- литература, журналистика;
- медицина;
- педагогика;
- что еще _____

- 1.2. отрицательно;
 - 1.3. затрудняюсь ответить.
2. Произошли ли, на Ваш взгляд, изменения в деятельности УДОД ?
- 2.1. да;
 - 2.2. нет;
 - 2.3. частично;
 - 2.4. затрудняюсь ответить.
3. Если изменения произошли, то в чем они выражаются (не более 3-х вариантов):
- 3.1. в обновлении образовательных программ;
 - 3.2. в организации психологического сопровождения;
 - 3.3. в организации методического сопровождения;
 - 3.4. во внедрении новых направлений в деятельности учреждения;
 - 3.5. во внедрении новых педагогических, информационных технологий;
 - 3.6. в организации системы повышения квалификации кадров;
 - 3.7. в результатах деятельности детей;
 - 3.8. в обновлении системы управления УДОД.
4. Что изменилось в Вашей деятельности?
- 4.1. разработаны новые образовательные программы;
 - 4.2. повысился уровень психологических знаний;
 - 4.3. повысился уровень методических знаний;
 - 4.4. изменились результаты деятельности детей Вашего коллектива;
 - 4.5. произошли личностные изменения;
 - 4.6. затрудняюсь ответить;
 - 4.7. что еще _____
5. Считаете ли Вы, что нужно внести коррективы в свою собственную деятельность?
- 5.1. да;
 - 5.2. нет;
 - 5.3. частично;

5.4. затрудняюсь ответить.

6. Принимали ли Вы участие в работе:

№ п/п	Мероприятия	В качестве участника	В качестве организатора
1	Курсы повышения квалификации		
2	Научно-практические конференции		
3	Конкурсы профессионального мастерства		
ё4	Работа творческих лабораторий, методических объединений, мастер-классов и т.п.		

7. Оцените, пожалуйста, по 5-ти бальной шкале работу:

Название подразделения	Оценка			
Методической службы				
Психологической службы				
Информационного центра				
Вашего структурного подразделения				
Администрации УДОД				
Методического кабинета, библиотеки				

И в заключение несколько слов о себе.

8. Ваш пол?

8.1. муж.

8.2. жен.

9. Ваш возраст?

9.1. до 30 лет

9.2. 31-40 лет

9.5. старше 60 лет

9.3. 41-50 лет

9.4. 51-60 лет

13. Педагогом, какого направления Вы являетесь?

13.1. научно- исследовательское

13.2. художественно-эстетическое

13.3. художественно-прикладное

13.4. техническое

13.5. спортивное

13.6. досуговое

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.
2. 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.
3. У меня есть свои способы организовать себя на работу, когда это необходимо:
да;
скорее да, чем нет;
скорее нет, чем да;
нет.
4. Когда я начинаю какое-нибудь дело, я понимаю, зачем мне это нужно:
да;
скорее да, чем нет;
скорее нет, чем да;
нет.
5. 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.
6. 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.

11. 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.

12. 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.

13. 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.

14. 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.

15. 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.

16. 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:

6

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

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Примерная программа методической недели «Социально-педагогическая поддержка как основа гуманистически ориентированного образования детей»

1. Лекции: «Сущность социально-педагогической поддержки личности ребенка как основа гуманистически ориентированного образования», «Педагогические условия социально-педагогической поддержки личности ребенка», «Современные теории социализации личности», «Развитие личности и мировоззрения ребенка», «Причины и условия деформации личностного развития ребенка».

2. Работа творческих лабораторий: «Формы и методы раннего развития детей дошкольного возраста в учреждении дополнительного образования», «Педагогическая поддержка развития одаренного ребенка в условиях дополнительного образования», «Социально-педагогическая поддержка ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации средствами дополнительного образования», «Развитие индивидуальности ребенка посредством творческой деятельности», «Формирование здорового образа жизни как одно из условий позитивного развития личности».

3. Работа методических объединений учреждения дополнительного образования (методистов, педагогов-организаторов, педагогов дополнительного образования, психологов, управленцев) по теме «Методики и технологии социально-педагогической поддержки ребенка в сферах обучения, творчества, общения, досуга, здоровья»

4. Психолого-педагогический практикум для педагогов дополнительного образования по работе с диагностическими методиками определения личностных особенностей и разработке образовательных программ индивидуальной работы с ребенком.

5. Открытые занятия педагогов различных отделов по теме методической недели.

6. Выставки: лучших образовательных программ и дидактических пособий индивидуальной работы с детьми»; выставка-просмотр литературы по теме методической недели; выставка-просмотр новых поступлений литературы в библиотеку.

7. Проведение социологических исследований по проблемам психолого-педагогической компетенции педагогов

8. Гостиные: встречи с интересными людьми: педагогами, управленцами, деятелями науки и искусства – и обсуждение вопросов формирования личности.

Примерная программа методической недели
«Влияние семейного воспитания на процесс
социально-педагогической поддержки ребенка»

1. Лекции: «Социально-педагогическая поддержка как фактор развития личности ребенка»; «Особенности современной семьи и семейного воспитания»; «Совместная деятельность учреждения дополнительного образования и семьи по формированию личности ребенка».

2. Работа творческих лабораторий: «Развитие духовно-нравственного начала как основа формирования личности ребенка»; «Работа учреждения

дополнительного образования с семьей одаренного ребенка»; «Совместная деятельность учреждения дополнительного образования и семьи по социально-гражданскому воспитанию ребенка»; «Развитие познавательной мотивации и мотивации творчества как условие социально-педагогической поддержки»; «Здоровая семья – здоровая нация».

3. Работа методических объединений учреждения дополнительного образования (методистов, педагогов-организаторов, педагогов дополнительного образования, психологов, управленцев) по теме «Семья в образовательном пространстве учреждения дополнительного образования».

4. Психологический тренинг по программе И.М. Марковской «Эффективное взаимодействие детей и родителей».

5. Психолого-педагогический практикум для педагогов дополнительного образования по работе с диагностическими методиками типов семейного воспитания.

6. Открытые занятия педагогов различных отделов по теме методической недели.

7. Гостиные (встречи с интересными людьми): «Традиции российского семейного воспитания»; «Педагогические династии дополнительного образования».

8. Выставки: «Наши семейные увлечения»; выставка-просмотр литературы по теме методической недели; выставка-просмотр новых поступлений литературы в библиотеку.

9. Спортивный час: «Папа, мама, я – спортивная семья».

Примерная программа методической недели

«Общение как фактор социально-педагогической поддержки ребенка»

1. Лекции: «Общение в структуре педагогической деятельности», «Влияние общения на развитие личности ребенка», «Специфика и стили профессионально-педагогического общения».

2. Работа творческих лабораторий: «Педагогическое общение и формирование ценностных ориентаций ребенка», «Воспитательное воздействие педагогического общения», «Демократический стиль общения как основа деятельности учреждения дополнительного образования».

3. Психолого-педагогические практикумы: «Средства и техники эффективного общения», «Диагностические методики определения эффективности педагогического общения», «Методы разрешения конфликтных ситуаций».

4. Психологические тренинги эффективного общения педагога и ребенка.

5. Открытые занятия педагогов различных отделов по теме методической недели.

6. Выставки: выставка-просмотр литературы по теме методической недели; выставка-просмотр новых поступлений литературы в библиотеку.

7. Гостиные: встречи с интересными людьми культуры, искусства, науки, для которых общение является областью профессиональной деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Критерии экспертного оценивания образовательной программы

№ п/п	Критерии	Показатели
1	Актуальность программы	Социальная значимость; Востребованность ребенком; Соответствие нормативной базе современного образования
2	Научность общепедагогических идей, подходов, концепций, лежащих в основе программы	Обоснованность использования научных идей, концепций для данной программы; Полнота использования; Глубина
3	Обоснованность цели, задач программы	Адекватность задач целям программы; Ориентация на саморазвитие, самоопределение самореализацию, самоактуализацию ребенка
4.	Соответствие психологическим особенностям возраста, индивидуальным познавательным и	Влияние программы на психологические новообразования личности; Психологическая комфортность

	творческим интересам, потребностям ребенка	реализации программы
5.	Обоснованность основных методов обучения, воспитания, развития, используемых в программе	Адекватность методов цели и содержанию программы; Ориентация на саморазвитие, самореализацию, самоопределение ребенка
6.	Обоснованность форм оценивания результатов деятельности детей	Многообразие форм; Отсутствие психологически травмирующих форм; Глубина оценивания
7.	Обоснованность использования форм работы по реализации программы (групповые, индивидуальные, теоретические, практические, лабораторные занятия, экскурсии, походы, виды занятий (конкурсы, соревнования, выставки, концертная деятельность и т.п.)	Адекватность форм работы содержанию программы; Ориентация на саморазвитие, самореализацию, самоопределение ребенка
8.	Обоснованность учебно-тематического плана	Соответствие содержания объему учебного времени; Обоснованность соотношения теоретических и практических занятий; Соответствие требованиям к учебно-тематическим планам
9.	Обоснованность содержания программы (раскрытие темы с указанием основных вопросов теоретического и практического плана, основных понятий, форм самостоятельной работы ребенка)	Полнота раскрытия содержания; Глубина раскрытия содержания
10.	Прогнозируемые результаты и критерии их оценки	Реальность прогнозируемых результатов; Соответствие критериев результатам; Адекватность подбора диагностических методик прогнозируемым результатам
11.	Учебно-методическое (разные формы наглядности, банк индивидуальных и групповых заданий и т.п.) и материально-техническое обеспечение образовательной программы	Полнота; Разнообразие; Достаточность

Оценка образовательной программы может осуществляться 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 54 баллов. При этом качество образовательной программы будет считаться высоким, если по результатам экспертизы она получает от 49 до 56 баллов,

высоким достаточным – от 42 до 48, средним – от 29 до 41, низким – не более 28 баллов.