ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«АКАДЕМИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

ПЕДАГОГИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

МИНСК
2016

Государственное учреждение образования
«АКАДЕМИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

ПЕДАГОГИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Минск 2015

УДК _____
ББК _____

А в т о р ы :

Проф. каф. содержания и методов воспитания ГУО «Академия последипломного образования», доктор филол. наук, профессор **Г. А. Барташевич** (разд. 3.3); доц. каф. содержания и методов воспитания, канд. пед. наук **В. И. Вязгина** (разд. 3.6)**;** зав. каф. содержания и методов воспитания канд. социол. наук, доцент **Н. А. Залыгина (**введение, разд. 2.3, 2.6, 3.1); проф. каф. педагогики и менеджмента образования ГУО «Академия последипломного образования», канд. пед. наук **Н. И. Запрудский** (разд. 2.2); зав. каф. педагогики и менеджмента образования, док. пед. наук, проф. **Т. А. Лопатик** (разд. 1.4)**;** ст. преп. каф. содержания и методов воспитания **М. Е. Минова** (разд.3.2)**;** ст. преп. каф. содержания и методов воспитания **С. Г. Молочников** (разд. 1.1, 1.3, 2.1); ст. преп. каф. содержания и методов воспитания **А. С. Никончук** (разд.3.4)**;** проф. каф. педагогики и менеджмента образования, докт. филос. наук, профессор **В. В. Позняков** (разд. 1.5); ст. преп. каф. содержания и методов воспитания **Т. В. Пташник** (разд. 3.5.); доц. каф. педагогики и менеджмента образования, канд. социол. наук, доцент **В. Г. Реут** (разд. 2.4); доц. каф. социальной педагогики и молодежной политики Федерального гос. автоном. образоват. учрежден. высш. проф. образования «Южный федеральный университет», канд. пед. наук., доцент **О. С. Рыжова** (разд. 2.4, 3.4.1); ст. преп. каф. педагогики и менеджмента образования **О. В. Семашко** (разд. 2.5); зав.каф. социальной педагогики и молодежной политики Федерального гос. автоном. образоват. учрежден. высш. проф. образования «Южный федеральный университет», докт. пед. наук, проф. **Е. Н. Сорочинская** (разд. 1.1, 1.2, 3.3.1).

Р е ц е н з е н т ы :

декан факультета профессионального развития специалистов образования ГУО «Академия последипломного образования», доктор психол. наук, профессор В. А. Янчук; доцент кафедры социальной работы Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, канд. пед. наук, доцент Е. Н. Алтынцева.

Педагогика дополнительного образования детей и молодежи: учебное пособие / Н. А. Залыгина, Т. А. Лопатик, Е. Н. Сорочинская [и др.] Под редакцией канд. социол. наук Н. А. Залыгиной, докт. пед. наук Т.А.Лопатик, С.Г.Молочникова; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО 2015. – 278 с.

ISBN 978-985-495_____

В учебном пособии представлены: исторический очерк развития организации содержательного досуга детей и молодежи, теоретические основы обучения и воспитания в дополнительном образовании детей и молодежи, современные методы и приемы обучения и воспитания в дополнительном образовании детей и молодежи, методика дополнительного образования детей и молодежи

Предназначено для слушателей переподготовки по специальности «Педагогика дополнительного образования». Материалы пособия могут быть использованы при подготовке студентов и аспирантов педагогических специальностей, а также в практической деятельности педагогов дополнительного образования.

УДК _____
ББК _____

ISBN 978-985-495_____

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ МИССИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ И ТРЕБОВАНИЯ К КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ) (Н.А.Залыгина) 5

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

1.1. Досуговая деятельность и педагогика дополнительного образования детей и молодежи (Е.Н.Сорочинская, С.Г.Молочников, А.С.Никончук) 8

1.2. Историческое развитие содержательной досуговой деятельности детей и молодежи в российской и советской культурной традиции (XIX –XX1 в.в.) (Е.Н.Сорочинская) 10

1.3. Исторический очерк развития дополнительного образования детей и молодежи в Республике Беларусь (С.Г.Молочников) 26

1.4. Методологические основы обучения в системе дополнительного образования детей и молодежи (Т.А.Лопатик) 37

1.5 Методология содержательного досуга детей и молодежи (В.В.Позняков) 45

2. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

2.1. Учебно-программная документация образовательной программы дополнительного образования детей и молодежи: от разработки до экспертизы (С.Г.Молочников) 80

2.2. Основные формы объединений по интересам дополнительного образования детей и молодежи (С.Г.Молочников) 91

2.3. Современные технологии в педагогике дополнительного образования детей и молодежи (Н.И.Запрудский) 98

2.4. Диагностика в дополнительном образовании детей и молодежи (Н.А.Залыгина) 114

2.5. Проектирование в дополнительном образовании (В.Г.Реут, О.С.Рыжова) 135

2.6. Маркетинг в дополнительном образовании детей и молодежи (О.В.Семашко) 149

2.7.Педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся в объединениях по интересам (Н.А.Залыгина) 156

3. ВОСПИТАНИЕ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

3.1. Основы теории воспитания для педагога дополнительного образования детей и молодежи (Н.А.Залыгина) 168

3.2. Теория и методы управления детским и молодежным коллективом (М.Е.Минова) 174

3.3. Этнокультурные основы воспитательной работы в дополнительном образовании (Г.А.Барташевич) 193

3.3.1. Поликультурное воспитание в дополнительном образовании (опыт педагогов Российской Федерации) (Е.Н.Сорочинская) 198
3.4. Социально-педагогическая поддержка в дополнительном образовании детей и молодежи (А.С.Никончук) 209
3.4.1. Модели социально-педагогической поддержки в системе дополнительного образования детей и молодежи (опыт дополнительного образования детей в Российской Федерации) (О.С.Рыжова) 215
3.5. Теория и методы развития одаренности и творческой активности учащихся(Т.В.Пташник) 221
3.6. Современные методы и приемы воспитания в дополнительном образовании (В.И.Вязгина) 234

ЛИТЕРАТУРА 252

Н. А. Залыгина

Социальная миссия дополнительного образования детей и молодежи и требования к компетентности педагогов дополнительного образования *(вместо введения)*

Внешкольное воспитание и обучение на всем протяжении своего развития воспринимались как дополнительное образование. Современная социальная ситуация требует коррекции этого взгляда в общественном сознании и образовательной практике. Мировое образовательное пространство в целом ориентировано на вариативность образования, индивидуализацию знаний, умений и навыков как основу развития личности, ее социального продвижения. В рамках основного образования невозможно добиться индивидуализации знаний, уникальной совокупности компетенций, которые возможны в рамках дополнительного образования. Здесь человек способен сам конструировать свое образование в соответствии со своими потребностями и собственным прогнозом общественных потребностей, сформировать индивидуальную стратегию непрерывного образования.

В недалеком прошлом вся система образования, прежде всего школа, гарантировала учащемуся: если действовать в определенном заданном направлении (получить набор санкционированных обществом знаний, навыков и умений), то социальный результат (профессиональный и социальный статус) обеспечен. В современных условиях такая схема неосуществима. Профессиональный и социальный успех во многом зависит от того, как человек воспользуется присвоенными знаниями, от его личного к ним отношения, мотивации.

Некоторые философы образования предсказывают диалектический возврат к домашнему обучению. Однако более доступным способом индивидуализации знаний является дополнительное образование. Уже сейчас значительную часть необходимых ему знаний учащийся получает вне школы, лицея, колледжа или вуза. Иногда эти знания оказываются более актуальными как для самого молодого человека, так и его работодателя.

Основным преимуществом дополнительного образования детей и молодежи является направленность его на развитие творческого потенциала личности с максимально полным учетом индивидуально-личностных особенностей. В дополнительном образовании учащийся может выбрать себе профиль обучения, предметное направление, педагога, объединение по интересам, уровень обучения.

Современное социальное государство стремится сохранить для детей и молодых людей равенство шансов на образование и развитие. Проблема получения качественного образования становится проблемой социальной справедливости с тех пор, как было решено, что от рождения люди равны и только образование развивает их способности. Существует множество случаев социального продвижения, независимо от статуса родителей и их финансовых возможностей, с помощью качественного образования. Однако в основном

образовании происходит не столько поиск, поощрение и развитие качеств личности, способствующих социальному продвижению, сколько трансляция знаний и умений. В дополнительном образовании легче найти в каждом учащемся ростки гения, здесь больше для этого условий.

Современному молодому человеку в *условиях общества неопределенности и риска требуютс*я следующие навыки и умения (рассматриваемые в самом широком смысле): умение учиться, умение общаться, умение выбирать, умение отказаться от устаревших взглядов и знаний. У дополнительного образования появляется новая функция – дать возможность разучиться и переучиться, взглянуть на свои собственные знания под новым углом зрения. В современном обществе от молодых людей требуется чрезвычайная гибкость поведения. Они вынуждены «жить быстро», проявляя необходимое для этого главное социальное качество – умение быстро адаптироваться к постоянно меняющейся ситуации. Степень ограничения в мобильности знаний и навыков является главным мерилом несвободы у человека в современном обществе и препятствием в осуществлении социальной справедливости в ее современном понимании.

Дополнительное образование не только расширяет содержание знаний, оно реализуется в современных, соответствующих новым образовательным потребностям, формах. Если в учебных аудиториях, классах по-прежнему доминирует лекция или урок, то в системе дополнительного образования они используются для очень ограниченного круга задач, вытесняются новыми технологиям, приемами и методами работы: ролевыми играми, компьютерными конференциями, погружением учащихся в воображаемые приключения, значимой практической деятельностью.

Общественная потребность в продуктивном самоопределении учащегося общеобразовательной школы, т. е. таком, когда в профессиональном поле он определяется раньше, чем в уровне образования, требует развития профессионального самоопределения, которое более успешно в процессе содержательной внеучебной деятельности, поскольку здесь приобретение необходимых знаний и навыков тесно связано с эмоциями, профессиональная деятельность в определенном направлении становится привлекательной, актуализируется ее ценностный аспект. В объединениях по интересам у учащихся есть условия для деятельного воплощения своих ценностей, поиск возможностей и путей для осуществления замыслов, пробы своих сил. Фактически в дополнительном образовании создается сфера организованного и направляемого досуга, благоприятные условия для личностного роста и самореализации в творчестве.

Основные требования к современному дополнительному образованию детей и молодежи следующие:

1. Обеспечить максимальное разнообразие содержания предлагаемой учащемуся деятельности (обеспечить максимальный выбор).

2. Использовать формы обучения и содержательного воспитывающего досуга, способствующие самоутверждению, созданию ситуации успеха, возможности завоевать уважение, достойно выглядеть в глазах других.

3. Педагогическая поддержка самореализации во внеучебной деятельности, развитие активности и самостоятельности, расширение круга общения, социальная включенность в широком смысле слова.

4. Диагностика знаний, досуговых потребностей, интересов, желания участвовать в самоуправлении, волонтерском движении и иных видах внеучебной деятельности.

5. Акцент на развитии инициативы и самостоятельности учащихся в выборе форм обучения и воспитывающего досуга.

6. Стремление к достижению органического единства основного и дополнительного образования.

Педагог дополнительного образования детей и молодежи должен соответствовать современным требованиям. В соответствии с должностной характеристикой педагога дополнительного образования [4, с. 60–61] он не только должен владеть знаниями и умениями по профилю и направлению деятельности, но также: должен обладать знаниями по профилю дополнительного образования, психолого-педагогическими знаниями; владеть современными образовательными технологиями; знать нормативные правовые основы дополнительного образования детей и молодежи; основы педагогики, психологии, физиологии и гигиены, общетеоретические дисциплины в объеме, необходимом для решения педагогических, учебно-методических и организационно-управленческих задач; знать содержание, методику и организацию научно-технической, эстетической, туристско-краеведческой, оздоровительно-спортивной, досуговой деятельности, отдыха и развлечений; знать программы занятий объединений по интересам (по профилю образовательной программы); тенденции инновации в науке, технике, культуре, искусстве (по профилю), правила охраны труда и пожарной безопасности; основы законодательства о труде.

Перечисленные требования к педагогам дополнительного образования предусматривают соответствующую подготовку, формирование общегуманитарных, общепедагогических и специфических педагогических компетенций педагога дополнительного образования, постоянное его профессиональное совершенствование, включая самообразование.

Авторы учебного пособия не претендуют на то, чтобы дать исчерпывающую информацию по всем областям профессионально необходимых для педагогов дополнительного образования знаний, но стремятся определить траекторию его непрерывного образования, вектор профессионального развития.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

1.1. Досуговая деятельность и педагогика дополнительного образования детей и молодежи

Е. Н. Сорочинская, С. Г. Молочников, А. С. Никончук

Досуговая деятельность – это осознанная активная деятельность человека, направленная на удовлетворение потребностей в познании собственной личности и окружающего мира, осуществляемая в *условиях свободного от работы времени.* Многие современные отечественные и зарубежные авторы предлагают комплексное понятие досуга: это время для осуществления жизненно важных форм деятельности, в т. ч. в социально-культурной и социально-педагогической областях (Б. А. Грушин, Г. Е. Зборовский, С. Н. Иконникова, Г. П. Орлов, Б. Н. Трегубов, В. А. Ядов). С этих точек зрения досуг – время для осуществления отдыха, повышения мастерства, образования, занятия спортом и самодеятельным творчеством, воспитанием детей и прочими личностно значимыми видами деятельности.

Анализ ***понятия «досуг»*** показывает, что оно имеет различное содержание относительно возрастных особенностей людей.

В «Педагогическом словаре» (1960) под досугом детей понимается «свободное от обязательных учебных занятий время, используемое для игр, прогулок и спорта, чтения, занятий искусством, техникой, ручным трудом и другими видами полезной деятельности по собственному влечению детей. Педагогическая задача состоит в том, чтобы досуг детей проводился разумно, т. е. развивал их запросы и творческие наклонности» [110].

В «Педагогической энциклопедии» (1964) досуг детей определяется как свободное от обязательной деятельности время. Используя часы досуга для игр, чтения, труда, занятий спортом, искусством, техникой, ребёнок развивается нравственно, умственно и физически. Активный, разумный досуг – важное средство сохранения и повышения работоспособности. Но именно в свободное время от нечего делать дети могут приобрести дурные привычки. Резко выступал против праздного времяпрепровождения К. Д. Ушинский: «Если человек не знает, что ему делать в часы досуга, то тогда портится у него голова, и сердце, и нравственность» [108, с. 792–794].

В «Российской педагогической энциклопедии» (1993) разделяются понятия «досуг», «внешкольная работа» и «внешкольное образование». Досуг – возможность человека заниматься в свободное время разнообразной деятельностью по своему выбору. Многообразные виды досуговой деятельности можно классифицировать по пяти группам: отдых, развлечения, праздник, самообразование, творчество. Отдых снимает усталость и напряжение, восстанавливает физические и духовные силы человека. Развлечение как досуговая деятельность имеет компенсационный характер, возмещая часто однообразный труд. Развлекаясь, человек включает в свой досуг те физические и духовные способности и склонности, которые не может

реализовать ни в труде, ни в отдыхе. Отдых и развлечения сочетаются в праздниках. В любом празднике – народном, политическом, религиозном, профессиональном, семейном – человек в какой-то мере освобождается от повседневных забот, ощущает эмоциональный подъем и получает возможность открытого выражения своих чувств.

Самообразование как досуговая деятельность направлено на приобщение людей к ценностям культуры, как правило, не связано с профессиональной подготовкой, повышением квалификации и, в отличие от образования в учебных заведениях, не дает каких-либо формальных прав на занятие определенной должности, продолжение образования и т. п. Наиболее высокий уровень досуговой деятельности достигается в творчестве.

Многомерность понятия «досуг» опирается на различные концепции, модели, в рамках которых выделяются его различные функции, виды и формы. Существуют ***концепции досуга***: как «пространства для свободной деятельности», институализации досуговой деятельности, досуга как составляющей подготовки к жизни индивида, досуга как «самовыражения», индустрии досуга.

Модели досуга бывают: гуманистическая, социологическая (социально-дифференцированная и институциональная), психологическая (стереотипная, отношенческая, спонтанная) и культурно-творческая (познавательная, образовательная, рекреативная) модель.

Результатом образования индивидуума является его образованность. Поэтому, если рассуждать об образованности человека, вряд ли можно установить, что прежде всего повлияло на нее как результат – основное или дополнительное образование. Дополнительное образование учащихся можно рассматривать как мотивированное обучение в сфере досуга, позволяющее им развивать природные склонности и задатки, реализовывать интерес и удовлетворять потребность в познании и творчестве.

Как выразился исследователь В. Б. Новичков, «нет ничего в мире живой или неживой природы, социальной действительности, общественных отношений, что не могло бы стать содержанием дополнительного образования. Именно поэтому оно в состоянии удовлетворять самые разнообразные интересы личности. Именно поэтому дополнительное образование рассматривается как пространство расширения возможностей развития человека и является самым широким путём вхождения личности в культуру через творчество. Оставаясь вне возрастных цензов, дополнительное образование открывает широкие перспективы для работы с семейными объединениями, для стирания граней между поколениями. В этом его огромная социальная и культурообразующая ценность» [98, с. 4].

Дополнительное образование детей и молодежи выполняет множество функций: обучающую и развивающую, воспитательную, профориентационную, коррекционную и реабилитационную, рекреативную, профилактическую, адаптационную, оздоровительную и др.

В дополнительном образовании создаются необходимые условия для удовлетворения культурных, образовательных и социальных потребностей обучающихся. Учреждение дополнительного образования детей и учащейся

молодёжи представляет собой модель открытой образовательной системы, которая создаётся обществом и функционирует на основе социального заказа государства, с учётом интересов семьи и потребностей личности ребёнка, работает в согласовании с другими институтами социума. Важной особенностью этих учреждений является то, что дети сюда приходят по собственному выбору, с желанием развивать в себе проявившиеся склонности и влечения.

Педагогика дополнительного образования детей и молодежи определяется как *система закономерностей, действующих в области педагогически целесообразной занятости детей и молодежи в свободное время.* Предметом педагогики дополнительного образования детей и молодежи является воспитание в деятельности и творчестве социально активной личности.

Педагогический феномен «дополнительное образование детей и молодежи» имеет свою богатую предысторию, которая насчитывает уже более столетия. Педагогика дополнительного, или, точнее – «внешкольного», образования начала активно развиваться со второй половины XIX века. Принято считать, что предтечами дополнительного образования детей в России явились так называемые «развлечения» в школах и гимназиях дореволюционной эпохи, внешкольное образование взрослых (конец XIX–начало XX века) и, наконец, уникальная по своей развитой структур, государственная система внешкольной работы, построенная в СССР.

Нам представляется важным обратиться к истории возникновения и развития дополнительного образования детей и молодежи в нашей стране (разд. 2), для того чтобы лучше понимать, как нужно сегодня работать педагогу, используя наиболее ценное из богатого внешкольного опыта, избегая вероятных ошибок.

Е. Н. Сорочинская

1.2. Историческое развитие содержательной досуговой деятельности детей и молодежи в российской и советской культурной традиции (XIX–XXI вв.)

Сегодня достаточно сложно определить, когда стали развиваться первые организованные формы внеурочной работы с детьми. Одно из наиболее ранних упоминаний о таком виде педагогической деятельности специалисты относят к 30-м годам XVIII столетия, когда в Шляхетском кадетском корпусе в Петербурге воспитанники организовали литературный кружок, а позже стали издавать и свой печатный орган под названием «Праздное время, в пользу употребленное».

Примерно с этого же времени начинает свой отсчет история создания детских парков, первый из которых появился по приказу Екатерины II для ее внука, будущего императора России Александра I. В качестве примеров организации клубной деятельности детей можно привести созданные в 60-е

годы Х1Х века клуб гимназистов (г. Чернигов), клуб юных орнитологов (г. Глухов) и спортивно-молодежный клуб в Москве, где с 1895 года работала Комиссия по организации подвижных игр на открытом воздухе. Накапливался определенный опыт подобной деятельности в «Обществах содействия физическому развитию детей», которые в 1893 и 1895 годах были созданы в Петербурге известным российским педагогом П. Ф. Лесгафтом.

Работа с детьми в сфере досуга начинает активно развиваться со вступлением России в XX столетие. В этот период были организованы первые внешкольные учреждения, деятельность которых связывалась с культурно-просветительной работой (посещение музеев, театров, загородные прогулки, участие в хоре, концертах и др.). Первыми внешкольными объединениями исторически были клубные объединения, спортивные площадки, летние оздоровительные колонии. В начале XX века в Москве по инициативе Московского гигиенического общества на детских площадках городских парков осуществлялась деятельность объединений по интересам для больных детей. Им предлагались занятия в кружках различных направлений: физкультурных, технических, художественных. В 1912 году в парках и на бульварах Москвы действовало 60 детских площадок, а к 1914–75.

Многие ребята с удовольствием учились рисованию, посещали библиотеку, участвовали в дискуссиях по прочитанным книгам. Одним из первых организаторов активного досуга детей был преподаватель из Тулы Георгий Константинович Ремизов. По его инициативе с 1909 года в московских садах и скверах стали проводиться детские массовые игры («Волки и овцы», «Гуси и волки», «Третий лишний» и др.), собиравшие до 400 человек детей и взрослых. В дальнейшем Московская городская дума предусматривала создание сети специально оборудованных площадок по типу стадионов с детскими спортивными школами. Кроме игр Ремизов проводил с детьми экскурсии, устраивал дальние походы и поездки.

Сегодня хорошо известна деятельность С. Т. Шацкого и А. У. Зеленко. Считается, что первый детский клуб в России был организован именно этими людьми. Нужно отметить, что внешкольная работа с детьми, проводимая С.Т.Шацким и его коллегами, с самого начала носила социально-педагогический характер. Созданные ими в 1905–1906 гг. общество «Сетлемент» и детский клуб «Дневной приют для приходящих детей» объединяли детей городских окраин и рабочих поселков, социальная среда которых оказывала негативное влияние на их личностное формирование. Предлагая детям разнообразную деятельность в ботанической оранжерее, астрономической обсерватории, столярной, слесарной и швейной мастерских, педагоги тем самым на определенное время включали воспитанников в педагогизированную среду детского учреждения. В основе организации жизнедеятельности был заложен труд по самообслуживанию, а досуговые мероприятия были направлены на повышение образовательного уровня детей, развитие их коммуникативных способностей (в том числе и в рамках межвозрастного общения) и творческого потенциала.

Летняя детская колония, организованная С. Т. Шацким и его сподвижниками, была не первой попыткой использовать подобную форму

внешкольной работы с детьми. Инициатором организации летнего отдыха городских ребят считают попечительницу московского городского народного училища Елизавету Николаевну Орлову. В 1887 году в своем имении в Фандееве она создала первую детскую летнюю колонию. Основными занятиями детей были труд, наблюдения за природой, походы и учеба. Со временем число летних колоний возрастает настолько, что в Москве создается кружок устроителей детских колоний московских городских начальных училищ. Члены кружка разрабатывают систему работы с детьми летом, содержание воспитательной работы с элементами образования и в то же время стараются приблизить отношения в колониях к семейным. Московский кружок стал центром организации летних детских колоний. К 1912 году в России было создано 729 колоний.

В декабре 1912 года открывается Первый Всероссийский съезд по семейному воспитанию. На съезде принимается резолюция, в которой говорится, в том числе, о необходимости повсеместной организации и деятельности семейных детских клубов.

К особенностям того периода относят то, что работа детских объединений всегда происходила по инициативе взрослых, которые стремились полностью организовать жизнь детей. Такой подход, с одной стороны, способствовал событийности внешкольной деятельности, яркости проведенных мероприятий и праздничным воспоминаниям, но, с другой, не побуждал детей к активности, не создавал возможностей для самореализации. Одним из первых это отметил С. Т. Шацкий, который в своей педагогической деятельности стремился организовать взаимодействие детей и взрослых в процессе досуга как сотрудничество равноправных партнеров.

В дальнейшей своей теоретической, и особенно практической, деятельности Шацкий уделял особое внимание фактору «особой среды» обучения, воспитания и развития личности ребенка, проблеме ее эффективной организации. Развивая эту идею, подчеркнем, что для определения концептуальных основ современного дополнительного образования детей принципиальное значение имеет обращение к феномену детства, специфике детской среды и такой ее составляющей, как игра. Каждый ребенок во внешкольном учреждении должен иметь возможность свободно проявлять себя в индивидуальных играх, погружаться в игровую обстановку.

Е. Н. Медынский, классик теории внешкольного образования, который провел серьезную работу по анализу и обобщению практики общественно-просветительской деятельности в России, определил сущность и цели внешкольного образования, сформулировал основные принципы его организации: общественность, самостоятельность, общедоступность, систематичность, планомерность, принцип районной организации. В основных работах Е. Н. Медынского: «Внешкольное образование, его организация, значение и техника» (1913), «Методика внешкольного образования» (1915) – определяется сущность внешкольного образования.

В. П. Голованов пишет, что актуальными для организации современного содержательного детского досуга остались исторически сложившиеся требования к нему:

1) необходимость создания условий, которые помогли бы детям жить богатой эмоциональной и умственной жизнью;

2) акцент в обучении на усвоении практически значимых для жизни детей знаний;

3) отношения между педагогами и детьми как отношения между старшими и младшими товарищами;

4) воспитание у детей чувства товарищества, солидарности, коллективизма [37, 38].

Внешкольное образование в XIX–начале XX в., преодолевая большие трудности, развивалось на общественных гуманистических началах как яркое демократическое явление, связанное с осуществлением на практике идеалов свободного образования и просвещения народа, где огромную роль сыграли такие общественные движения, как частная инициатива и местное самоуправление. Учреждениями внешкольного образования в этот период был накоплен богатый организационно-педагогический опыт. Являясь частью социокультурной среды, внешкольные объединения всегда реализовывали принцип связи образования с жизнью, активно откликаясь на все изменения как в потребностях самого ребенка, так и общества.

На рубеже XIX–XX вв. в России была разработана ***теория внешкольного образования***, которую представляли три основные концепции.

1. ***Антрополого-гуманистическая концепция***. Она сформировалась и развивалась в контексте общей проблемы «человек – образование – культура – творчество» (В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, С. О. Сероплко, В. И. Чарнолуский, Н. В. Чехов, С. Т. Шацкий). Светская направленность этой концепции характеризовалась тремя уровнями: философским, социальным, педагогическим:

- на философском уровне внешкольное образование рассматривалось как «постоянная внутренняя работа личности над всеми элементами человеческого Я, не только психическими, но и физическими» (Е. Н. Медынский);
- социальный уровень внешкольного образования был представлен идеей о том, что оно является не только образованием, но и самообразованием;
- на педагогическом уровне внешкольное образование было представлено как антропогогика.

2. ***Идеалистическая модель*** (С. И. Гессен). Основу этой концепции составляет идея о том, что внешкольное образование как «духовное и образовательное странничество» – один из наиболее эффективных путей вхождения индивида в культуру. Внешкольное образование не прекращается на протяжении всей жизни человека, самодетерминировано и глубинно укоренено в культуре.

3. ***Религиозная концепция*** (В. В. Зеньковский). Это концепция характеризуется как христианско-антропологическое направление в педагогике внешкольного образования, где человек рассматривается как активный субъект образования. Религиозное внешкольное образование понималось В. В. Зеньковским в основном как религиозно-нравственное воспитание.

К концептуальным основам дополнительного образования детей в России, которые были заложены в дореволюционную эпоху, можно отнести: учет индивидуальных склонностей и возрастных особенностей детей во внешкольной работе; добровольность, свободу выбора детьми нужного им учреждения и конкретного детского объединения; открытость и общедоступность системы внешкольного образования, отсутствие ограничений при приеме; бесплатность занятий.

Сфера досуга и свободного времени стала радикально меняться в советский период, когда она превратилась в объект государственного регулирования и культурной политики, в то время как этнонациональные традиции, религиозные механизмы развития досуга были отодвинуты на второй план. Быт, досуг, а также оздоровительная и культурно-досуговая сфера в советский период развивались при отсутствии полноценного рынка услуг. Государственно-партийные органы регулировали финансирование и организацию культурных учреждений, процессы в искусстве и досуговой практике, внедряли новые формы отдыха, отслеживая их эффективность и массовость. В ноябре 1917 года, при создании наркомата просвещения, в его состав был включен отдел внешкольного образования. Но основная задача отдела в тот период заключалась в развертывании культурно-просветительской работы, прежде всего среди взрослого населения. В августе 1918 года в Москве на Первом Всероссийском съезде по просвещению работала внешкольная секция, которая в итоге представила основные положения внешкольного образования.

Большое значение в процессе развития и становления системы внешкольной работы с детьми имела теоретическая и практическая поддержка со стороны Н. К. Крупской и А. В. Луначарского. Будучи руководителями народного комиссариата просвещения в первом советском правительстве, они считали, что различные учреждения внешкольной работы с детьми смогут более продуктивно решать вопросы воспитания и образования человека нового общества.

Основными принципами содержания внешкольной работы Н. К. Крупская считала следующие: внешкольная работа не должна быть продолжением школьной учебы; она должна охватывать всех детей; внешкольный работник должен строить свою работу так, чтобы она развивала индивидуальность ребенка и формировала умение жить в коллективе, быть коллективистом; всячески развивать инициативу детей, помогать им в их творческой работе, максимально использовать игру; участие в кружках должно быть добровольным; необходима дифференциация детских интересов, содействие подростку в выборе профессии.

Особую ценность в разработке теории внешкольного образования того периода представляет «Энциклопедия внешкольного образования» профессора Е. Н. Медынского (1923). Это было одно из фундаментальных исследований, имеющих теоретико-методологический характер. Е. Н. Медынский подошел к определению целей и содержания внешкольного образования, определяя его как непрерывный процесс, сопровождающий развитие и формирование личности на протяжении всей жизни человека.

В 1918 году в Москве, в Сокольниках, открылось первое государственное внешкольное учреждение – «Станция юных любителей природы», переименованная в 1920 году в Биологическую станцию юных натуралистов. В двадцатые годы XX в. С. Т. Шацкий возглавляет Первую опытную станцию Народного комиссариата просвещения. Система таких школ создавалась наркомпросом для того, чтобы экспериментальным способом определить перспективы развития образования и воспитания детей и молодежи в нашей стране. Станция включала в себя несколько сельских школ, а потребность детей в общении реализовывалась в специально организованных при школах клубах.

Летом А. У. Зеленко и С. Т. Шацким была организована колония для детей на начале полной свободной деятельности последних. Благодаря сплоченности между собой колонистов и руководителей удалось с осени того же года создать первый детский клуб для неорганизованных детей трудового населения. В основу работы впервые были положены принципы: 1) самоуправление (руководители – товарищи в работе, все клубные начинания обсуждались на групповых и общих собраниях); 2) свобода выбора занятий детьми сообразно их интересам; 3) самодеятельность детей.

В клубах-примитивах проводилась элементарная клубная работа. Первоначальная работа в них носила характер эпизодических занятий, строящихся на моментах переживаний, захватывающих детский коллектив. В эти занятия входили: игра (легко переходящая в драматизацию, инсценировку, организацию праздника); рассказывание, переходящее в чтение; работа с передвижкой; прогулки-экскурсии. В школах организация клубного ядра осуществлялась различными способами. Если в разных классах налицо имелись группки детей, объединенные интересами, – возможно начать работу с организации межгруппового (межклассного) клуба. Под детским клубом понималось детское сообщество, организованное на основе самостоятельности, самоуправляющееся, распадающееся на ряд активных групп, имеющее для своих занятий помещение, инвентарь и находящееся под педагогическим руководством.

Выделение в школе особого клубного дня дало возможность школе согласовать свою работу с работой комсомольских и пионерских организаций и действовать совместно с ними по связи с рабочим классом и деревней, по проведению различных кампаний [107, с. 507–516].

В России в 20–30-е гг. XX в. издавались десятки журналов, где регулярно публиковались научно-педагогические и методические материалы по внешкольному образованию, создавались все новые и новые организационные системы, способствующие включению детей в активную созидательную деятельность по интересам, помогающие содержательно проводить досуг и изучать основы мастерства. Об актуальности внешкольной работы свидетельствует появление широкого разнообразия ее форм: детские лагеря отдыха, школы-клубы, опытные станции, избы-читальни, трудовые коммуны, детские театры и библиотеки, научные и экскурсионные станции, туристские и краеведческие центры, спортивные клубы.

В это время были заложены основы теории социального воспитания, исходящей из того, что «человек не воспитывается по частям», как писал А. С.

Макаренко. Величайший педагог считал необходимым сделать досуг и отдых коммунаров содержательным и интересным, содействуя выбору жизненного пути, развитию индивидуальных склонностей. Клубная работа воспитанников у А. С. Макаренко, так же, как у С. Т. Шацкого, строилась на основе детского самоуправления. А. С. Макаренко подчеркивал, что необходимо привлекать всех без исключения воспитанников, в том числе и младших, к выполнению различных организаторских функций.

К середине 30-х гг. сложилась сеть профильных внешкольных учреждений (станции юных натуралистов и опытников сельского хозяйства, техников, туристов, детские спортивные школы и т. д.), стремившихся удовлетворить интересы школьников в одной из отраслей знания. В 20–30-е годы XX века внешкольная деятельность, в принципе, сохраняет и развивает формы, существовавшие до 1917 г. Содержание внешкольной работы обогащается делами пионерской и комсомольской организаций как неотъемлемых частей воспитания личности социалистического государства. Основной организационной формой внешкольной работы в эти годы стали кружки по интересам. Первоначально их главными задачами были обучение детей основным трудовым умениям рабочих специальностей. В эти годы деятельность внешкольных учреждений развивалась по трем основным направлениям: учебно-кружковая, массовая работа, методическая работа (по вопросам деятельности детских организаций). Опыт работы первых внешкольных учреждений требовал серьезного анализа и обобщения. Для определения содержания, форм и методов внешкольной работы и работы пионерской организации создается Научно-педагогический институт методов внешкольной работы (1923), при Наркомпросе РСФСР – Совет художественного воспитания (1924), Комиссия по детской книге (1926).

Сложность задач, стоящих перед внешкольными учреждениями, дальнейшее развитие их сети требовали централизованного руководства, подготовки большого количества квалифицированных педагогических кадров. В 1928 г. при Академии коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской создается внешкольное отделение для подготовки кадров внешкольных работников. В 1929 г. под председательством Н. К. Крупской в системе Наркомпроса был организован совет по внешкольной работе, который осуществлял руководство деятельностью внешкольных учреждений на местах, оказывал организационно-методическую помощь органам народного образования, обобщал передовой опыт, привлекал государственные и общественные организации к внешкольной работе.

Определились типы внешкольных учреждений как комплексных (Дворцы и Дома пионеров, детские Дома культуры и детские отделения при рабочих и колхозных клубах и Домах культуры, детские городки, парки и т. п.), так и специализированных (станции юных техников, туристов и натуралистов, музыкальные, художественные и хореографические школы, детские библиотеки-читальни, лектории, Дома художественного воспитания, детские театры и кино, стадионы и спортивные школы, детские железные дороги, детские морские порты и речные пароходства).

К началу сороковых годов система внешкольных учреждений для детей была в целом сформирована. Основу её составляли Дворцы и Дома пионеров, первые из которых были открыты в нескольких районах Москвы в 1923–1924 годах. В начале 1936 года был открыт Московский городской Дом пионеров и октябрят. К 1940 году в столице существовали также городской Дом юных натуралистов, городская Детская экскурсионно-туристическая станция, детский Театр теней, Театр кукол, клубы юных автомобилистов и юных моряков.

Великая Отечественная война притормозила развитие внешкольных учреждений. Часть из них, попавшая в зону военных действий была разрушена, на оккупированных территориях запрещалась деятельность не только детских идеологических организаций, но и кружковая работа с детьми. В тыловых регионах работа внешкольных учреждений в целом не прекращалась, хотя в помещениях некоторых из них размещались госпитали и штабы воинских частей, а многие подростки работали на военных заводах. В этот период во внешкольной работе усиливается патриотическое направление. Помимо обычной кружковой работы проводятся различные патриотические и социально значимые мероприятия (концерты в госпиталях для раненых, изготовление и отправка подарков фронтовикам, необходимые трудовые акции и т. д.). Кроме того, развиваются такие формы работы как агитбригады, политинформации, встречи с фронтовиками и т. д.

Развитие системы внешкольных учреждений в 40–50-е гг. XX века, характеризуется реализацией четырех основных социально-педагогических функций: содействие профессиональному и гражданскому самоопределению детей; дополнительное образование; коммуникативная; методическая.

В послевоенный период были предприняты серьезные усилия по восстановлению внешкольной системы. И в количественном отношении в пятидесятые годы число внешкольных учреждений увеличивается. Однако, в целом, так и не удалось вернуться к позитивному опыту предвоенных лет: внешкольные учреждения сделали придатком школьного образования, лишив самостоятельности в выборе видов деятельности и ярко выраженная патриотическая направленность внешкольной работы в 40-е годы сменяется парадностью, преобладанием массовых форм, снижением роли индивидуальной работы по интересам во внешкольных учреждениях – в 50-е гг.

С 50-х годов начинается процесс упорядочения работы с кадрами, определения правового статуса педагогических работников и типов внешкольных учреждений. Постановлением Совета Министров СССР «Об упорядочении сети, введении типовых штатов и установлении должностных окладов работникам внешкольных учреждений» (1952) была установлена единая номенклатура внешкольных учреждений, определено правовое положение их работников, намечены пути дальнейшего развития. Усиливается роль внешкольных учреждений как методических центров, укрепляются связи со школой и общественностью, с наибольшей нагрузкой используется в воспитательной работе индивидуально-личностный подход, который органически дополняется развитием детского самоуправления.

В это же время начинает бурно развиваться система подростковых клубов по месту жительства, которые становятся обязательным элементом социальной

инфраструктуры жилых микрорайонов. Одно из предназначений подростковых клубов – сделать дополнительное образование для детей ближе и доступнее. Часто, не имея достаточной материальной базы (помещений, оборудования), возглавляемые не педагогами (в лучшем случае – работниками культуры), подчиненные профсоюзным комитетам предприятий или жилищно-эксплуатационным управлениям, подростковые клубы, тем не менее, положительно решали одну из важнейших социально-педагогических задач: организовывали свободное время подростков и молодежи, являясь реальной альтернативой неорганизованному досугу.

Многие социальные инициативы, принявшие затем размеры общегосударственных акций, зарождались именно в подростковых клубах. К ним можно отнести, ставшие впоследствии широко известными соревнования на призы «Кожаный мяч» и «Золотая шайба», в которых первоначально принимали участие не профессионально занимающиеся футболом или хоккеем подростки, а воспитанники дворовых команд, создаваемых на базе клубов по месту жительства.

Новым явлением стало развитие любительского движения (клубы любителей музыки, поэзии, кино, туризма, природы, фотографии и др.). К работе любительских объединений привлекались учащиеся школ. Появились первые студенческие театры с оригинальными режиссерскими решениями. Большое распространение в то время получили агитбригады, появились первые эстрадные коллективы, оркестры народных инструментов, спортивно-художественные кружки, ансамбли бального танца, эстрадно-цирковые ансамбли, кружки изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Активизировалась работа по проведению массовых праздников и дней, посвященных профессиям. Продолжалась традиция праздников, связанных с этапами трудовой деятельности (праздник весны, праздник урожая и др.). Увеличился контингент, посещающий театры, библиотеки, кинотеатры, музеи.

Большую роль в организации досуговой деятельности играли комсомольские и профсоюзные организации. На предприятиях действовали спортивные секции и клубы здоровья, устраивались концерты и вечера отдыха. Развивалась работа по месту жительства, особенно в городах. Для зрелищных мероприятий использовались площадки у дома. Для детей во дворах создавались детские клубы, кружки художественной самодеятельности.

Претерпевают изменения методы работы с детьми. Руководители кружков и студий начинают все шире использовать проведение экспериментов, опытов, практических занятий. Для закрепления теоретических знаний и формирования познавательного интереса организуются экскурсии, походы, экспедиции. Все более активно воспитанники внешкольных учреждений привлекаются к научно-исследовательской деятельности через работу с научно-популярной и общественно-политической литературой, через подготовку рефератов и докладов. Стремление к педагогически целесообразной организации досуга детей способствовало созданию множества клубов по интересам, детских площадок, комнат школьника по месту жительства, организации работы с детьми в разнообразных отрядах.

Огромную роль в сохранении и развитии отечественной системы образования сыграл закон Российской Федерации «Об образовании», принятый в 1992 году, в котором целый раздел посвящен дополнительному образованию. Таким образом, был введен новый термин и дано правовое обоснование для реформирования внешкольной работы в России и превращения ее в систему дополнительного образования детей и молодежи. Таким образом, система дополнительного образования детей и молодежи возникла в России в 1992 году и явилась преемником внеклассной и внешкольной работы. Главное ее отличие от своего предшественника в том, что дополнительное образование ведется так же, как и другие типы и виды образования, – по конкретным образовательным программам.

В России на федеральном уровне приняты важные документы, обосновывающие стратегию развития учреждений дополнительного образования детей, их типологию, правила аттестации и аккредитации, направления и содержание дополнительного образования. Эти постановления позволили решить много проблем управленческого и организационного характера, поддержать многообразие учреждений дополнительного образования. Появились такие новые учреждения и объединения, как школы раннего развития; гимназии и лицеи в составе учреждений дополнительного образования детей; культурно образовательные центры, объединяющие общеобразовательную школу и учреждения культуры (клуб, ДМШ, ДХШ, библиотека, музей); центры христианской культуры; экологические и здравоохранительные объединения, компьютерные клубы, теле-, видео- и фотостудии. Возрождается интерес к военно-спортивным и спортивно-техническим видам деятельности.

Сформировались наиболее перспективные направления дополнительного образования детей и молодежи в Российской Федерации:

1) культурно-этнографическое;
2) духовное;
3) профессионально-ориентирующее;
4) социально-адаптирующее.

Произошли очень важные изменения в программно-методическом обеспечении дополнительного образования детей и молодежи. В учреждениях стали создавать свои образовательные программы, в которых формулируется единый подход, общая философия деятельности. Педагоги имеют также возможность знакомиться с программами своих коллег благодаря появившимся новым периодическим изданиям. Начался выпуск серии книг «Воспитание и дополнительное образование детей». Развернулась серьезная научно-методическая работа, благодаря которой дополнительное образование получило теоретическое обоснование. Наиболее важные положения были выдвинуты в работах В. В. Беловой, В. А. Березиной, А. К. Бруднова, Г. П. Будановой, О. Е. Лебедева, М. Б. Коваль, В. И. Панова, Г. Н. Поповой, А. И. Щетинской.

Началась подготовка педагогов дополнительного образования детей в колледжах. Изменилась ситуация с повышением квалификации педагогов дополнительного образования.

При реорганизации внешкольных учреждений в учреждения дополнительного образования детей, наряду с традиционными функциями (досуга, учебно-воспитательной, методической др.), появились новые характеристики образовательно-воспитательной деятельности. Наиболее значимыми из них являются: личностно-деятельностный характер образовательного процесса; оснащенность образовательного процесса программами, ориентированными на овладение детьми функциональной грамотностью, профориентационная направленность образования, дающая возможность получения допрофессинального и начального профессионального образования. С исчезновением комсомольской и пионерской организаций в России прекратилось и методическое обеспечение их деятельности.

Задачи развития дополнительного образования детей и молодежи в России в современных условиях:

• сохранение и развитие системы дополнительного образования на основе обновления содержания, форм, технологий, программно-методического обеспечения;

• разработка и реализация научно-методических материалов, обеспечивающих социокультурное развитие ребенка;

• повышение профессионального уровня педагогов дополнительного образования;

• интеграция общего и дополнительного образования.

Современное дополнительное образование детей в России представляет собой определенную систему, в которую входят компоненты: ребенок как субъект образования, педагог дополнительного образования, дополнительные образовательные программы различного уровня и направленности, учреждения дополнительного образования детей и общественные детские и молодежные объединения, занимающиеся реализацией дополнительных образовательных программ, семья, органы управления дополнительным образованием.

Российские исследователи отмечают, что дополнительному образованию детей присущи следующие свойства: наличие собственных системных характеристик в связи с принятием государственных нормативных актов; вариативность; большие возможности для привлечения ресурсов других ведомств и для инновационной деятельности; независимость от демографической ситуации в силу большей ориентированности на удовлетворение образовательных потребностей социума и меньшей зависимости от государственного заказа; свобода и выбор собственной образовательной политики, технологий и форм деятельности; узкая специализация и углубление качественного состояния образовательного процесса. Дополнительное образование детей способно наиболее адекватно реагировать на изменение экономической и социальной обстановки в стране, активно воздействовать на окружающий ребенка социум, что находит отражение в содержании дополнительного образования. Сравнение основного и дополнительного образования позволяет сделать вывод: дополнительное образование – это часть образования как такового и потому то, что не включено в стандарт базового (основного) образования, является дополнительным. Если содержание основного образования – предметное знание, то содержание

дополнительного образования и его цель – построение пространства саморазвития без заданных границ.

Особенности современного состояния дополнительного образования детей в России заключаются, во-первых, в его историческом наследии, использовании традиций внеклассных и внешкольных систем образования, во-вторых, в его неограниченных возможностях и отсутствии границ образовательного поля. С одной стороны, дополнительному образованию приходится еще определяться со своим новым «образовательным» статусом, преодолевая педагогическую и обывательскую ментальность «досуговости» внешкольных учреждений и внеклассной работы. С другой стороны, дополнительному образованию детей необходимо взять на себя новый груз «дополнительности», объем которой безграничен. Приоритетными целями дополнительно образования детей, по мнению Е. Б. Евладовой, Л. Г. Логиновой, Н. Н. Михайловой, являются:

– свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности;

– ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка;

– возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка;

– единство обучения, воспитания и развития;

– практико-деятельностная основа образовательного процесса [45].

В. П. Голованов выделяет теоретические, методические и практические основы, на которых в 90-е гг. XX в. начала создаваться, выстраиваться заново современная система дополнительного образования детей.

1. Историческими предпосылками возникновения и становления отечественной системы дополнительного образования детей послужили теория и практика внешкольного образования, общественного воспитания, социально-культурной деятельности, детского движения, попечительской и благотворительной деятельности в России. Специфика современного дополнительного образования детей обусловлена самими причинами, историко-культурными обстоятельствами его возникновения как социально-культурного и социально-педагогического явления.

2. Дополнительное образование детей как неотъемлемая часть системы непрерывного образования предоставляла детям дополнительные условия для развития их интересов и способностей. Она расширяла рамки школьных занятий, стимулировала развитие творческой и познавательной активности, помогала «найти себя», друзей, занятие по душе

3. Обращение к теории и практике внешкольного образования позволило выделить ряд ключевых идей, составляющих парадигму современного дополнительного образования детей. К таким идеям можно отнести следующие:

а) образование есть внутреннее развитие человеческой личности, т. е. самообразование, а не только получение знаний (С. Г. Гессен, Н. А. Рубакин);

б) основой образования может быть только сама личность ребенка. Дети, сообразно своему возрасту и уровню развития, склонностям и силам, должны активно участвовать в выработке учебного плана, и только в этом случае учение будет иметь осмысленный характер (К. Н. Вентцель);

в) свободные школы или клубы должны дать детям возможность жить настоящей жизнью детства, создать условия для игры, труда, музыки, чтения, самообразования, взаимопомощи и, что самое главное, доставить им радость. Важно организовать жизнь детей, но ничего им не навязывать. (М. А. Гуцкевич, А. Радченко, С. Т. Шацкий); педагоги должны уметь понимать интересы детей и ощущать единство с ними. Позиция педагога характеризуется такими словами: солидарность, соучастие, помощь, взаимодоверие, совет в жизненных делах (С. Т. Шацкий, Н. В. Чехов);

г) творчество и право выбора – это главные принципы, на которых строится образование личности ребенка (К. Н. Вентцель). При этом творчество подразумевает не только возможность участия в организации всякой деятельности в школе, но и отношение ко всей жизни в ней как развиваемому явлению; суть образования не в «дрессуре» или формировании согласно методическим правилам и нормам, а в помощи свободному самопроизвольному росту индивидуальности, развитии в человеке свободы, что ставит задачу доведения до сознания каждого ребенка законов своего собственного развития (С. И. Гессен);

д) только согласие, гармония действий, сотворчество всех участников жизнедеятельности учреждения (школы, клуба и пр.) могут создать неповторимый образ, «дух школы» и среду, благоприятную для воспитания детей (К. Н. Вентцель, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий).

4. Идея о свободном выборе и праве ребенка на его осуществление в собственном образовании (образовании себя) является, с нашей точки зрения, ключевой для теории современного дополнительного образования детей.

5. Дополнительное образование детей в современной России представляет собой культурно обусловленное социально-педагогическое явление, многоуровневый социальный институт, развитие которого в современных условиях предполагает интеграцию его обучающей, воспитательной, развивающей, социально-реабилитационной и адаптационной функций. Дополнительное образование детей реализуется в государственных и негосударственных образовательных учреждениях различных типов, а также в учреждениях культуры, физической культуры и спорта, в общественных объединениях и т. д.; деятельность детей организуется в одновозрастных или разновозрастных объединениях по интересам, учреждениях дополнительного образования детей, дифференцированных по различию их потенциалов и охвату образовательных областей (однопрофильных или многопрофильных), в совокупности составляющих сеть учреждений дополнительного образования детей.

6. Дополнительное образование детей – своеобразный педагогический феномен, обусловленный объективно существующими детерминантами (среди которых особо выделяются социологические и антропологические детерминанты) и направленный на сохранение и культивирование уникальности каждого ребенка, создание и развитие пространства творческой созидательной жизнедеятельности и детского благополучия.

7. Отечественное дополнительное образование детей является уникальной системой, состоящей из аксиологической, теоретико-методологической, педа-

гогической, организационной (институциональной), нормативно-правовой, экономической, управленческой подсистем, отражающих разнообразные аспекты развития федеральных, региональных и муниципальных учреждений дополнительного образования детей.

8. Дополнительное образование детей характеризуется как процесс становления психических свойств и функций, обусловленный взаимодействием растущего человека взрослыми и социальной средой.

9. В дополнительном образовании детей происходит ориентация на развитие личности ребенка, так как чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим будет человек. Дополнительное образование детей удовлетворяет личностным запросам, т. к., согласно Л. С. Выготскому, наиболее ориентировано на «зону ближайшего развития», т. е. на психические функции, которые уже созрели у ребенка и готовы к дальнейшему развитию. Дополнительное образование детей – развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой – зависит от уровня базовой гуманитарной культуры. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой. Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает здесь оптимальный характер, поскольку обучающийся (воспитанник) выступает субъектом обучения. Дополнительное образование детей характеризуется саморазвитием личности, которое зависит от степени творческой направленности образовательного процесса [37, с. 20].

Смена термина «внешкольная работа» на понятие «дополнительное образование» в законе РФ «Об образовании» 1992 года принципиально меняет статус и функции учреждений дополнительного образования детей. Дополнительное образование становится полноценной, самостоятельной единицей в интегрированном воспитательно-образовательном процессе. Вместе с другими институтами социального воспитания учреждения дополнительного образования представляют собой целостную и разноуровневую воспитательно-образовательную систему. Система дополнительного образования детей в современных российских условиях рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, организация которого на основе тщательно продуманных и выверенных требований может позволить преодолеть кризис детства, обеспечив поддержку и развитие талантливых и одаренных детей.

Анализ научно-теоретических исследований и современных нормативных документов позволяет выявить несколько различных подходов к формулированию понятия «дополнительное образование детей», которые можно разделить на восемь групп.

Первую группу составляют представления о дополнительном образовании детей как о самостоятельной образовательной сфере. Например, дополнительное образование детей рассматривается как особый тип образования (В. В. Абраухова, Г. П. Буданова, Г. И. Гузева, Т. В. Пальчикова, С. Ю. Степанов); специальная образовательная деятельность различных систем

(государственных, общественных, смешанных) (В. А. Горский, А. Я. Журкина); «вариативное образование» (А. Г. Асмолов) и т. д.

Вторую группу составляют представления о дополнительном образовании как части общей системы образования. Например, дополнительное образование детей рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства; составная часть системы образования и воспитания детей и подростков, специфическая органическая часть системы общего и профессионального образования (обобщение формулировок, представленных в исследованиях В. В. Абрауховой, В. П. Голованова, В. А. Горского, А. В. Скачкова, Н. И. Фуниковой, Л. Н. Ходуновой, В. Я. Ясвина, выполненное Е. В. Смольниковым); неформальная «надстройка», предназначенная для усиления прагматической функции базового образования (М. И. Болотова, О. Г. Тавстуха, А. И. Щетинская) и т. д.

Третью группу составляют представления о дополнительном образовании детей как о процессе. Например, дополнительное образование детей рассматривается как открытый, саморегулирующийся и комплексный процесс обучения и воспитания, процесс гармоничного единства познания, творчества и общения детей и взрослых (обобщение формулировок, представленных в исследованиях В. В. Абрауховой, В. П. Голованова, В. А. Горского, А. В. Скачкова, Н. И. Фуниковой, Л. Н. Ходуновой, В. Я. Ясвина, выполненное Е. В. Смольниковым); процесс свободно избранного ребенком освоения новых знаний и способов деятельности (Е. Б. Евладова, Л. А. Николаева); процесс освоения опыта сотрудничества детей и взрослых (В. А. Горский) и т. д.

Четвертую группу составляют представления о дополнительном образовании детей как о пространстве. Например, дополнительное образование детей рассматривается как пространство, где ребенок может реализовать свое личностное право самому выбирать (Л. Г. Логинова); особое (внеучебное для школьника) образовательное пространство, реализуемое в свободное время школьника (А. Я. Журкина); специфическое государственно-общественное образовательное пространство детского досуга (Н. А. Нефедова); особое образовательное пространство, где объективно задаются множество отношений (В. А. Горский, А. Я. Журкина, Л. Ю. Ляшко, В. В. Усанов) и т. д.

Пятую группу составляют представления о дополнительном образовании детей как о социально-педагогическом процессе или явлении. Например, дополнительное образование детей рассматривается как культурно обусловленное социально-педагогическое явление, многоуровневый социальный институт, социально-педагогическое явление (А. В. Егорова); эффективный социально-педагогический процесс (Е. В. Смольников); социально-педагогическое явление (В. А. Горский) и т. д.

Шестую группу составляют представления о дополнительном образовании детей как уникальном педагогическом явлении. Например, дополнительное образование детей рассматривается как новое педагогическое явление, своеобразный педагогический феномен (Е. В. Смольников); уникальное образовательное сообщество (М. И. Чеков); сфера неформального (по терминологии ЮНЕСКО) образования; неформальный тип образования (В. А. Горский, А. Я. Журкина, Л. Ю. Ляшко, В. В. Усанов) и т. д.

Седьмую группу составляют представления о дополнительном образовании как о системе (структуре, сфере). Например, дополнительное образование детей рассматривается как разноуровневая целостная образовательная система (А. В. Егорова); целостная управляемая многоуровневая социально-педагогическая образовательная система (Е. В. Смольников); самостоятельная образовательная система в непрерывном образовании (М. И. Чеков) и т. д.

Восьмую группу составляют представления о дополнительном образовании детей как о технологии (методике). Например, дополнительное образование детей рассматривается как социокультурная технология, интегрирующая педагогические возможности с развитием личности ребенка и формирующая индивидуальные способности освоения социокультурных ценностей, воспроизведения и приумножения их в самостоятельной деятельности, поведении, общении (М. И. Чеков); система обучения детей тем предметам, которые по каким-либо причинам отсутствуют в государственном образовательном стандарте (М. И. Болотова, О. Г. Тавстуха, А. И. Щетинская).

В тексте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012) особое место занимает характеристика дополнительного образования детей и взрослых как части системы общего образования, которое приобрело межведомственный характер. Это самостоятельный источник образования, способствующий достижению ключевых компетенций в различных сферах жизненного самоопределения растущей личности. Соответственно, цель современного дополнительного образования представляет собой разные варианты интеграции образовательных и социально–педагогических целей, которые определяются, с одной стороны, социальным заказом на дополнительное образование, с другой – возможностями учреждений дополнительного образования детей и взрослых обучать, поддерживать, адаптировать, реабилитировать людей.

В 2013 году система дополительного образования в Российской Федерации отметила свое 95-летие. Знаковым событием рассматриваемого периода явилась также разработка и принятие 4 сентября 2014 г. в Российской Федерации концепции развития дополнительного образования детей, которая определяет статус и стратегическую роль дополнительного образования в современном обществе; потенциал дополнительного образования; вызовы и актуальные проблемы развития дополнительного образования в современной России.

В качестве основных направлений развития дополнительного образования детей и молодежи в Российской Федерации выступают:

- повышение доступности программ дополнительного образования, в т. ч. для особых категорий детей;
- расширение спектра программ дополнительного образования;
- развитие системы регулирования качества дополнительного образования;
- повышение эффективности деятельности организаций дополнительного образования ;

- развитие кадрового потенциала системы дополнительного образования;
- расширение участия негосударственного сектора в оказании услуг дополнительного образования;
- модернизация инфраструктуры дополнительного образования;
- развитие неформального и информального образования.

Реализация концепции развития дополнительного образования детей позволит определить дополнительное образование как значимое пространство для саморазвития, самообразования и самореализации, обеспечит возможность максимальной мобильности в рамках индивидуальных образовательных траекторий. Разнообразная институциональная структура дополнительного образования детей создает уникальный социальный потенциал воспитания, социализации и культурного развития личности.

С. Г. Молочников

1.3. Исторический очерк развития дополнительного образования детей и молодежи в Республике Беларусь

В конце XIX–начале XX века в городах Беларуси стали открываться первые внешкольные учреждения, деятельность которых связывалась в первую очередь с культурно-просветительской работой: посещением музеев, театров, организацией загородных прогулок, музицированием, участием в хоре, концертах, выставках и т. д. В это же время при народных домах стали открываться для детей первые клубы, которые были прообразами станций юных техников и натуралистов.

Передовые педагоги школ и гимназий в экскурсиях видели возможность отойти от классического обучения, носившего преимущественно теоретический характер, значительно улучшить преподавание естественных предметов, приблизить учащихся к практической деятельности на природе.

Например, еще в 1869 году учителя витебских гимназий вместе с учащимися совершали на лодках водные путешествия по Западной Двине. Это самое первое литературное упоминание об использовании форм туристской работы в воспитании учащихся на Беларуси.

Очень интересным представляется введение 9 марта 1902 года специального тарифа № 6900 на проезд учащихся, отправляющихся в образовательные экскурсии. На всех железных дорогах Российской империи для групп экскурсантов устанавливался удешевленный проезд в вагонах третьего класса, а воспитанникам низших учебных заведений при поездках на расстояние до 50 км предоставлялся бесплатный проезд. В последующие годы условия этого специального тарифа для учащихся, совершающих групповые экскурсии, несколько менялись, но он сохранялся в общих чертах вплоть до 1917 года.

Новым явлением в жизни школ и гимназий в начале XX века стали массовые занятия спортом, которые ранее признавались «неинтеллигентным занятием».

В это же время по всей Российской империи стали появляться полувоенные отряды мальчиков, получившие названия «потешных». В этих отрядах подростки обучались военному строю, разучивали гимнастические упражнения, принятые в армии, играли преимущественно в военизированные игры, совершали походы. На территории Беларуси отряды «потешных» в 1900–1910 годах создавались во многих городах и уездах. Инициаторами создания и руководителями отрядов являлись офицеры. Наиболее успешно действовали Кобринский суворовский «потешный» батальон, а также «потешные» отряды в Поставском, Быховском, Полоцком уездах.

Почти одновременно с «потешными» в Беларуси стали возникать создаваемые из учащихся организации соколов и скаутов. Целью этих организаций было воспитание сильного характера, развитие интеллекта, творческого мышления, физической подготовки с использованием путешествий и экспедиций по стране.

Прообразом внешкольного учреждения вполне можно считать открытый в 1906 году в Москве ***сетлемент*** (от англ. – культурный поселок, колония) для работы с теми детьми рабочих, родители которых не могли уделять время образованию своих детей. Его создателем были гражданский инженер А. У. Зеленко, работавший некоторое время за границей, где увлекся идеями демократического труда С. Т. Шацкий, известный позднее советский педагог, которого можно по праву считать одним из основоположников внешкольной работы и детского движения.

Открытию сетлемента предшествовала работа с весны 1905 года небольшой колонии для мальчиков – детей рабочих – с целью приобретения педагогами опыта для последующего открытия культурного центра.

Педагоги сетлемента проводили экскурсии с воспитанниками, издавали журнал, в котором помещались стихи, описания экскурсий, рисунки и картины, выполненные учащимися. К занятиям в сетлементе приглашались дети от дошкольного возраста до юношеского (около 150 детей и подростков). Старшие могли выбирать занятия в художественно-трудовой или ремесленной мастерских. Результаты педагогической деятельности очень скоро проявились в конкретных творческих и образовательных достижениях детей. Художественные работы воспитанников сетлемента были удостоены награды на выставке «Искусство в жизни детей» (Санкт-Петербург, 1908).

В 1908 году деятельность сетлемента была прекращена полицией по подозрению педагогов в политической деятельности, однако в 1909 году преемником сетлемента стало общество «Детский труд и отдых», функционирующее по 1917 год в целях приобщения молодого поколения через «образовательный труд» к искусству, науке, технике.

Таким образом, развитие внешкольных учреждений в дореволюционный период показывает, что, возникнув как самостоятельная деятельность, внешкольная работа приобрела педагогический статус благодаря многообразию

направлений и форм демократической организации совместной деятельности детей и взрослых.

После Октябрьской революции 1917 года начинается перестройка всей системы образования. Внешкольное образование наряду с дошкольным воспитанием включается в общую систему народного просвещения. В Народном комиссариате просвещения в ноябре 1917 года был создан отдел внешкольного образования.

В апреле 1918 года в Москве для открытия Дома ребенка «Пчелка» был передан особняк купца Свешникова (ул. Большая полянка, 45). С этого времени и до сегодняшних дней ведет свою историю Центр досуга и творчества «На полянке».

В июне 1918 года для городских детей в лесном массиве в Сокольниках была создана Биологическая станция любителей природы г. Москвы, которая стала началом всего юннатского движения. В основе образовательной деятельности нового учреждения были экскурсионный и опытнический методы. На станции были организованы курсы для учителей и издавался «Листок юных натуралистов».

Главными факторами воспитательного процесса в первые годы на биологических станциях считались: соприкосновение с живой природой, самостоятельные наблюдения и опыты, участие в общем физическом труде, общественно полезная работа, участие в пропаганде натуралистических знаний.

Особый импульс развитию внешкольного образования дал Первый Всероссийский съезд по просвещению, проходивший в Москве 25–28 августа 1918 года. На съезде работала внешкольная секция, разработавшая основные положения внешкольного образования.

В феврале 1919 года при Наркомпросе России была создана экскурсионная секция. Ее целью было усиление экскурсионного метода в школьном обучении. В Беларуси через некоторое время на базе экскурсионной секции было создано экскурсионное бюро Наркомпроса БССР.

В 1918 году на Гомельщине на базе Литвиновичской школы-коммуны (Кормянский район) были образованы первые кружки, организатором которых был П. Н. Лепешинский. Ребята занимались благоустройством и озеленением территории, изучали родной край.

1919 год считается началом развития юннатского движения в Витебске. В этом году создается Витебский областной школьный ботанический сад, на территории которого начали работать кружки юннатов.

Картина развития внешкольного образования в 20–30-е годы прошлого века была очень яркой. Создавались новые организационные системы, способствующие включению детей в активную созидательную деятельность по интересам, помогающие содержательно проводить досуг и получать основы профессионального мастерства. Поражает уже само обилие форм работы в этот период: детские лагеря отдыха, школы-клубы, опытные станции, избы-читальни, трудовые коммуны, детские парки, театры и библиотеки, научные и экскурсионные станции, спортивные клубы.

Основой в разработке педагогики внешкольного (дополнительного) образования детей можно считать труды известных российских педагогов Е. Н. Медынского и С. Т. Шацкого.

Еще до революции Е. Н. Медынский читал курс лекций по внешкольному образованию в Санкт-Петербургской педагогической академии. В разные годы им были опубликованы книги «Внешкольное образование, его значение, организация и техника» (1913), «Методы внешкольной просветительской работы» (1918), «Энциклопедия внешкольного образования» (1923).

Главная заслуга С. Т. Шацкого состоит в том, что он впервые рассмотрел влияние условий среды на социализацию ребенка, сформулировал принцип самоценности детства при организации образовательного процесса, стал первым разработчиком таких вопросов, как самоуправление школьников, лидерство в детском коллективе.

Стремление к централизованному управлению самодеятельными движениями уже в 20-е годы подчинило художественную самодеятельность, юннатское движение и техническое творчество детей пионерской организации, затем пионерская организация была включена в систему деятельности общеобразовательной школы, а к ее руководству и методическому обеспечению подключили внешкольные учреждения, прежде всего Дворцы и Дома пионеров. Однако система внешкольных учреждений продолжала развиваться. В это время число различных внешкольных учреждений стремительно возрастало. В 1920 году был создан Государственный театр для детей. 16 июня 1925 года – открыт Всесоюзный пионерский лагерь «Артек».

Появляются детские автотрассы, клубы юных моряков со своими флотилиями, детские киностудии, дома детской книги, картинные галереи и даже детские железные дороги.

Основные задачи внешкольной работы этого периода:

- развитие способностей и интересов детей;
- повышение интеллектуального уровня и творческой активности.

Принципами внешкольной работы были:

– добровольность участия детей;

– самодеятельность;

– массовость (не в смысле обязательности, а в смысле доступности для всех желающих).

30-е годы XX века стали временем открытия республиканских внешкольных учреждений в Белорусской ССР. С этого времени на республиканском уровне началась организованная внеклассная и внешкольная работа с детьми по различным направлениям деятельности и творчества.

Первое в стране республиканское внешкольное учреждение – Центральная детская техническая станция – начало работать с 10 ноября 1929 года (в настоящее время – Республиканский центр технического творчества).

Главной целью работы Центральной станции считалось коммунистическое воспитание учеников, подготовка к участию в социалистическом строительстве, привлечение к выполнению первого пятилетнего плана развития народного хозяйства и индустриализации молодой

республики, популяризация технических наук и знаний, поддержка у детей интереса к технике и изобретательству.

Новое учреждение направляло деятельность пионерских отрядов республики на популяризацию технических знаний, а также поддерживало учеников, которые интересовались техникой. Поэтому большое внимание уделялось методической и массовой работе. Работники станции проводили практические занятия с пионерскими отрядами по организации помещений мастерских для занятий техническим творчеством, занимались проведением выставок, технических конференций и конкурсов. Много внимания уделялось подготовке пионеров-инструкторов технического труда в пионерских отрядах. С началом работы детских технических станций производственно-трудовое обучение стало занимать все более значимое место в работе пионерских отрядов, придавая ей новые формы, интересное содержание и общественно полезную направленность.

В период летних каникул станция проводила для учеников ряд мероприятий: соревнования на педальных и веломашинах, встречи юных техников с рабочими-стахановцами и инженерами-конструкторами, технические карнавалы, экскурсии по лабораториям. Продолжали работать кружки в авиа-, фото-, электро-, радио-, переплетной, зоотехнической лабораториях, мастерские по обработке дерева и металла, а также была организована работа специальной голубиной станции.

Год 1930. Организована Центральная сельскохозяйственная детская станция в г. Минске (в настоящее время – Республиканский эколого-краеведческий центр). Работа юных натуралистов (юннатов) в природе носила общественно полезный характер. Ребята собирали лекарственные и другие полезные растения. Совместно с педагогами принимали активное участие в ведении садово-паркового хозяйства г. Минска, высаживали леса и парки. Под руководством педагога-энтузиаста Евгения Семёновича Янушевского в колхозе «Красный огородник» юннаты организуют пчелопасеку, проводят много интересных опытов (в 1939 г. один из опытов занесён в Почётную книгу Всесоюзной сельскохозяйственной выставки).

29 сентября 1936 года в столице Белоруссии городе Минске на перекрестке улиц Энгельса и Кирова открылось светлое величественное здание с шестью колоннами – Минский Дворец пионеров и школьников имени Н. Ф. Гикало, позднее – Республиканский Дворец пионеров и октябрят (в настоящее время в этом здании размещаются Национальный центр художественного творчества детей и молодежи, а также Театр юного зрителя). Кружки художественной самодеятельности, технического творчества, спортивного мастерства и юннатско-биологической работы приняли своих первых кружковцев. С ребятами работали лучшие белорусские педагоги, учёные, артисты, художники, мастера.

В 1937 году в одном из красивейших зданий города Гомеля – дворце Румянцевых-Паскевичей – начинает свою историю Гомельский областной дворец пионеров и октябрят.

В западных областях республики (находившихся до 1939 года в составе Польши) первые внешкольные учреждения стали создаваться практически с

момента включения этих территорий в состав СССР. Например, Пинский Дом пионеров (Полесская область была в то время отдельным регионом) был открыт осенью 1939 года, а в мае 1940 года своих первых кружковцев встретил Дом пионеров в Бресте.

В 30–40-е годы система внешкольной работы, в основном, сформировалась. Это давало возможность развивать способности детей в различных областях искусства, техники, спорта, туризма, исходя из чего определились основные типы внешкольных учреждений – комплексные (Дворцы и Дома пионеров) и профильные (станции юных техников, натуралистов, базы юных туристов).

Еще летом 1936 года в Минске была открыта сезонная туристско-экскурсионная база. На начало 40-х годов было запланировано открытие Центральной республиканской туристско-экскурсионной станции. Однако этим планам не суждено было свершиться – началась Великая Отечественная война.

Несмотря на значительные экономические трудности первых послевоенных лет, советское правительство последовательно осуществляло мероприятия, направленные на восстановление и дальнейшее развитие внешкольных учреждений. Процесс открытия внешкольных учреждений в западных областях БССР возобновился. В ноябре 1947 года была создана Брестская областная станция юннатов. В 1950 году в Гродно открылась Областная станция юных натуралистов.

В первые послевоенные годы детский туризм и краеведение в БССР развивались очень медленно. Основным препятствием было наличие на территории Беларуси большого количества оставшихся после войны боеприпасов. Приказом Министерства просвещения БССР от 21 июня 1946 года запрещалось проведение экскурсий и туристских походов по местам боев и рубежам обороны в целях предупреждения возможных несчастных случаев с учениками.

В мае 1952 года бюро Центрального комитета коммунистического союза молодежи Беларуси «в целях широкого показа детям достижений социалистической промышленности и организованного посещения ими столицы Белоруссии города Минска» постановило открыть с 15 июня 1952 года Республиканскую туристскую базу.

В мае 1953 года постановлением бюро, которое подписал секретарь ЦК ЛКСМБ П. М. Машеров, Республиканская туристская база была преобразована в Центральную детскую экскурсионно-туристскую станцию, вслед за которой стали открываться туристские станции в областных центрах.

Рост сети внешкольных учреждений, дифференциация функций, необходимость обеспечения квалифицированными кадрами в целях повышения качества работы поставили проблемы упорядочения типов учреждений, определения правового статуса их работников. В 1952 году Постановлением Совета министров СССР «Об упорядочении сети, введении типовых штатов и установлении должностных окладов работникам внешкольных учреждений» была установлена единая номенклатура внешкольных учреждений Министерств просвещения союзных республик,

определено правовое положение их работников, намечены пути дальнейшего развития этих учреждений в городах и сельской местности.

В связи с развитием сети внешкольных учреждений, с 1953 года была организована целенаправленная работа по подбору и повышению квалификации внешкольных работников. В учебных планах педагогических институтов и училищ возросло количество часов на практику по внешкольной, пионерской и комсомольской работе.

В вопросах коммунистического воспитания детей значительно расширилась сфера деятельности Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина. В этой связи особая роль отводилась Дворцам и Домам пионеров, которые начиная с 1958 года становились базами региональных советов пионерской организации и выполняли функцию работы с пионерским активом.

В 50-е годы содержание работы внешкольных учреждений значительно политизируется. Часто парадность, массовость и формализм мероприятий, смотры, марши, рост числа детских клубов и численности детей в пионерской организации становятся критерием результативности внешкольной работы. Отрыв школьного воспитания и внешкольной работы от жизни, работа без учета местных условий, специфики народного хозяйства района, области, края, республики тормозили развитие содержания работы внешкольных учреждений. Эти ораторы, отрицательно влияющие на систему воспитательной работы, были отмечены в постановлениях правительства и документах Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина. Перед органами народного образования была поставлена задача улучшить работу внешкольных учреждений и в том числе закрепить за учреждениями в качестве шефов комсомольские организации промышленных предприятий, учреждений, колхозов и совхозов, оказать содействие в привлечении к совместной работе общественных и творческих организаций.

Учитывая широкий размах внешкольной работы и ее огромное воспитательное значение, в 1960–1962 годах в рамках пионерской двухлетки «Пионеры – Родине!» провели смотр внешкольных учреждений. По результатам смотра широко пропагандировались наиболее интересные методы и формы внешкольной работы.

В 1965 году открывается Минский городской дом пионеров. Комсомольской стройкой объявляется строительство Новополоцкого Дворца пионеров. По этому типовому проекту строятся Дворцы пионеров в Гродно и Барановичах.

К 70-м годам XX века содержание и формы работы внешкольных учреждений устойчиво базировались на принципах общественно-полезной направленности (связь с жизнью); развития инициативы и самодеятельности; воспитания в коллективе и через коллектив; учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка; непрерывности процесса воспитания (в воспитании детей не бывает каникул); красочности и эмоциональности. Принцип добровольности участия во внешкольных занятиях сохранился, однако ведущим и определяющим оставался принцип идейной направленности,

подчеркивая тезис о том, что внешкольные учреждения были в первую очередь учреждениями идеологическими.

Внешкольные учреждения становятся базой органов народного образования, комитетов комсомола, советов пионерской организации в проведении мероприятий по различным направлениям воспитательной работы, подготовке пионерского и комсомольского актива, обобщению лучшего опыта воспитательной, пионерской и комсомольской работы.

Быстрыми темпами развивалась сеть учреждений благодаря открытию в период с 1974 по 1977 годы Домов пионеров районного подчинения. Процесс дифференциации интересов детей нашел отражение в открытии специализированных (профильных) внешкольных учреждений: станций юных техников, натуралистов, баз юных туристов, детских спортивных школ, клубов юных моряков, детских парков, стадионов, детских театров, кинотеатров, библиотек, музыкальных школ и студий, детских железных дорог и др.

Эта стройная и разветвленная система позволяла удовлетворять многочисленные интересы детей и подростков.

В 1985 году Министерством просвещения БССР разрабатывается комплексная целевая программа по дальнейшему улучшению занятости детей и подростков во внеурочное время на 1986–1990 годы «Свободное время». Основной целью названной программы было определение планомерной, скоординированной системы мер по совершенствованию внешкольной работы с учащимися, улучшению их досуга, включению каждого ученика в систематические разнообразные внеурочные занятия научно-исследовательского характера, техническое и художественное творчество, общественно полезный труд, занятия туризмом и спортом в школе и вне её с учетом интересов и склонностей, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Результативность реализации названной программы определялась обеспечением до 1990 года значительного расширения занятости школьников в свободное время, участие каждого из них в одном–двух кружках школы или внешкольного учреждения, а также в объединениях по интересах по месту жительства, увеличением охвата учащихся занятиями в профильных кружках и спортивных секциях.

В 1989 году вопрос «О работе органов народного образования республики по развитию творческих способностей учащейся молодежи в системе внешкольных учреждений» рассматривался на коллегии Министерства народного образования БССР. В итоговых документах отмечалось, что органами народного образования проделана определенная работа по расширению сети, улучшению деятельности внешкольных учреждений. В то время в БССР функционировало 623 внешкольных учреждения, в которых художественным и техническим творчеством, юннатско-опытнической работой, туризмом и спортом занимались более 377 тысяч учащихся. Однако отмечались и негативные тенденции отставания материально-технической базы от растущих современных запросов детей, недостатки в кадровом обеспечении, остаточного принципа финансирования внешкольных учреждений.

Решение коллегии предусматривало создать научный коллектив по разработке концепции деятельности внешкольных учреждений, ввести аттестацию и совершенствовать повышение квалификации внешкольных кадров, организовать проведение профильных смен в республиканском пионерском лагере «Зубренок», обеспечить обновление содержания воспитательной работы с детьми и подростками и др.

Особое внимание обращалось на результаты эксперимента, проводимого в Советском районе г. Минска, по объединению в рамках воспитательной системы района Дома пионеров и комнат школьника, работающих при домоуправлениях (ЖЭСах). Реорганизация деятельности внешкольных учреждений по предложенному принципу была проведена в 90-е годы в районах г. Минска и некоторых других районах страны, в результате чего появились новые виды внешкольных учреждений: объединение внешкольных учреждений (ОВУ) и центр внешкольной работы (ЦВР).

В Республике Беларусь после обретения страной государственности и суверенитета удалось сохранить сеть внешкольных учреждений, не утратив позитивных традиций советской системы образования.

Министерство образования Республики Беларусь, осуществляя преемственность в сфере образования и организованного развивающего досуга детей и молодежи, последовательно реализовывало потенциальные возможности развития данного типа учреждений, обладающих уникальным образовательным потенциалом для формирования юных граждан страны.

Так, в соответствии с законом Республики Беларусь «Об образовании» 1991 года было разработано и утверждено Примерное положение о внешкольном учреждении (1993).

В последующие годы изменения в законе Республики Беларусь «Об образовании» вызывали необходимость приведения в соответствие с законом подзаконных нормативных правовых актов.

В 1998 году было утверждено Положение об учреждении внешкольного образования и воспитания. В соответствии с названным положением Министерством образования были разработаны Концептуальные основы развития учреждений внешкольного образования и воспитания, в которых были обозначены проблемы перехода учреждений в новое качественное состояние и определены основные тенденции развития внешкольного образования и воспитания: воспитание в творчестве; индивидуализация воспитания; образование как вхождение в культуру; социально-педагогическая поддержка; проектирование и прогнозирование; взаимодействие с семьей и другими социальными институтами воспитания; методическое обеспечение; подготовка и аттестация кадров и др. Особое внимание было уделено методической службе учреждений, получающей ярко выраженный статус эксперта и генератора идей для обеспечения развития учреждения.

Учреждения внешкольного образования и воспитания характеризовали как воспитательные учреждения, ведущие внешкольную работу с детьми и молодежью, включая их в разнообразную предметно-практическую и духовную деятельность в соответствии с индивидуальными потребностями и интересами. Логика организации свободного времени предопределяла принципы

деятельности внешкольных учреждений: учет интересов; поддержка детских инициатив; эмоциональная привлекательность; диалог, сотрудничество и сотворчество; неформальные отношения; добровольность (т. е. отсутствие принуждений); свобода выбора деятельности.

Приведем несколько наиболее полных и характерных определений системы дополнительного (внешкольного) образования детей и молодежи постсоветского периода.

«Внешкольная воспитательная работа – это общественно-воспитательная деятельность в сфере свободного времени, разнообразные виды и формы которой органично включены в единый процесс всестороннего развития личности. Эта особым образом организованная педагогическая деятельность, имеющая ярко выраженную специфику воздействия на ребенка» (Т. И. Сущенко. Основы внешкольной педагогики).

«Внешкольное дополнительное образование как социально педагогическое явление представляет собой единство разнообразия познавательной, развивающей и коммуникативной деятельности детей, в основе которой лежит свободный поиск пути достижения смысла жизни и мастерства» (В. А. Горский. Дополнительное образование детей).

В 2003 году Министерством образования было утверждено Положение об учреждении, которое обеспечивает получение внешкольного воспитания и обучения. В этом же году создан республиканский совет директоров учреждений внешкольного воспитания и обучения, по инициативе которого была разработана и утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь Программа развития учреждений внешкольного воспитания и обучения на 2005–2007 годы.

Начиная с 2005 года, в Республике Беларусь во вторую неделю сентября стала ежегодно проводиться республиканская неделя дополнительного образования детей и молодежи. Цель этого мероприятия – формирование положительного общественного мнения о роли и значимости учреждений дополнительного образования детей и молодежи, знакомство с конкретными учреждениями и предоставляемыми ими услугами по развитию творческих способностей и склонностей детей и молодежи, широкое привлечение учащихся к занятиям в кружках, студиях, секциях и других объединениях по интересам.

В рамках мероприятий недели в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи традиционно проводятся дни открытых дверей, рекламно-информационные кампании и акции, выставки-ярмарки, конкурсно-игровые и концертные программы, выступления творческих коллективов, методические семинары и конференции, чествования лучших педагогов.

С 2006 года в рамках мероприятий Союзного государства Беларуси и России республиканскими учреждениями внешкольного воспитания и обучения (Беларусь) совместно с федеральными учреждениями дополнительного образования детей (Россия) реализуются масштабные образовательные проекты: слет юных туристов Союзного государства и слет юных экологов Беларуси и России «Экология без границ», а с 2009 года проводится конкурс

научно-технического творчества учащихся Союзного государства «Таланты XXI века».

В целях подведения итогов выполнения Программы развития учреждений внешкольного воспитания и обучения на 2005–2007 годы, определения дальнейших путей модернизации деятельности внешкольных учреждений, изучения опыта других стран по организации свободного времени детей, в мае 2007 года была проведена коллегия Министерства образования Республики Беларусь по вопросу «О состоянии и перспективах развития системы внешкольного воспитания и обучения». Решением коллегии основные позитивные тенденции развития учреждений внешкольного воспитания и обучения были положены в основу при разработке содержания раздела «Дополнительное образование детей и молодежи» Кодекса Республики Беларусь об образовании.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании 1 сентября 2011 года учреждения внешкольного воспитания и обучения были переименованы в учреждения дополнительного образования детей и молодежи. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 25 июля 2011 года № 149было утверждено Положение об учреждении дополнительного образования детей и молодежи.

В целях обеспечения реализации образовательной программы дополнительного образования детей и молодежи в учреждениях образования страны с сентября 2011 года вместо должности «руководитель кружка (клуба по интересам, коллектива, любительского объединения, секции, студии, туристской группы и др.) учреждения внешкольного воспитания и обучения» была введена должность «педагог дополнительного образования».

Дополнительное образование детей и молодежи в Республике Беларусь является важным сегментом системы образования, благодаря которому учащимся обеспечивается возможность занятий в свободное время различными направлениями творческой деятельности. Реализация программ дополнительного образования детей и молодежи позволяет оперативно реагировать на образовательные запросы личности, содействуя ее разностороннему развитию, приращению интеллектуального, физического и нравственного потенциала.

Самоопределение и начало самореализации в профессиональной области посредством занятий в объединениях по интересам, наличие дополнительных знаний и навыков повышает конкурентоспособность учащихся как при принятии решения продолжить образование в данной профессиональной области, так и при дальнейшем трудоустройстве.

На базе учреждений дополнительного образования детей и молодежи реализуется значительная часть социальных, культурных, спортивно-массовых мероприятий, проектов учащихся, информационно-пропагандистских акций, работают детские досуговые площадки и профильные лагеря.

Местные органы государственного управления планируют функционирование сети учреждений дополнительного образования детей и молодежи (либо объединений по интересам в названных учреждениях) исходя из комплекса условий: количество детей и их занятость по сменам в

учреждениях общего среднего образования; социальные особенности микрорайонов; культурно-досуговая инфраструктура учреждений образования, спорта, культуры и др.

Современные учреждения дополнительного образования детей и молодежи отличаются вариативностью в организации деятельности и функционируют как открытые образовательные системы в социокультурных пространствах своих регионов.

Ключевая роль в организации образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи отводится научно-методическому обеспечению и, как его составной части – учебно-программной документации.

Образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования Республики Беларусь предполагает педагогическое воздействие на личность ребенка и его ближайшее социальное окружение с целью реализации приоритетов Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь – формирования разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности. Данная цель реализуется в процессе деятельности объединений по интересам, а также в ходе проведения различных (региональных, республиканских, международных) массовых мероприятий: недель (декад), слетов, конкурсов, праздников, соревнований, смотров, олимпиад, выставок, конференций и т. д., которые являются логическим компонентом образовательного процесса.

Использование современных образовательных технологий, внедрение новых форм работы с учащимися максимально способствуют повышению качества и эффективности дополнительного образования детей и молодежи.

Не секрет, что учреждения дополнительного образования детей и молодежи, пожалуй, единственные в системе образования, куда детей не нужно принуждать идти. Традиционно дети сами – «своими ногами» – голосуют за необходимость существования названных учреждений. Одна из главных причин этого явления – талант и профессионализм педагогов дополнительного образования, которые создают уникальную атмосферу духовного контакта с детьми, «опираясь на лучшие традиции прошлого, думая о будущем и действуя в настоящем».

Т.А. Лопатик

1.4. Методологические основы обучения в системе дополнительного образования детей и молодежи

Обучение в дополнительном образовании детей и молодежи должно учитывать дидактические основы образовательного процесса.

Дидактика является педагогической областью знания, в которой представлены особенности целенаправленного процесса обучения, организуемого с учетом специфических закономерностей и принципов. В переводе с греческого didaktikos значит «поучающий, относящийся к обучению».

Понятие «дидактика» введено в профессиональное употребление немецким ученым Ратке (1571–1635), который называл дидактику искусством обучения. После него свой вклад в развитие этого понятия внесли такие великие педагоги, как Я. А. Коменский, И. Ф. Гербарт, К. Д. Ушинский.

Современная дидактика призвана решать следующие задачи:

- отвечать на вопросы «зачем», «чему» и «каким образом» необходимо обучать;
- описывать и объяснять процесс и условия обучения;
- исследовать сущность, закономерности и принципы обучения в связи с воспитанием и образованием обучающихся, их творческой самореализацией и развитием способностей;
- определять педагогические основы содержания образования;
- разрабатывать новые обучающие системы, образовательные технологии, формы, методы и приемы обучения;
- конструировать системы диагностики, контроля и оценки образовательных результатов;
- прогнозировать результаты обучения на основе разных концепций образования.

В вопросе о взаимодействии категорий «педагогика» и «дидактика» мы будем придерживаться традиционного подхода, согласно которому педагогика и дидактика находятся в соотношениях части и целого.

К основным дидактическим понятиям относят: **образование, обучение, преподавание, учение, образовательный процесс, содержание образования, формы, методы, средства обучения и др.**

В современной дидактике под термином **«образование»** понимают специальную сферу социальной жизни, создающую внешние и внутренние условия для развития индивида (взрослого и ребенка в их взаимодействии, а также в автономном режиме) в процессе освоения ценностей культуры. В понятии «образование» объединены обучение и воспитание, которые как целенаправленно организуемые процессы обеспечивают готовность индивидуума к трудовой и социальной самореализации.

Дополнительное образование детей и молодежи рассматривается как «вид дополнительного образования», направленный на развитие личности обучающегося, формирование и развитие его творческих способностей, удовлетворение его индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании, адаптацию к жизни в обществе, организацию свободного времени, профессиональную ориентацию» деятельности [1, с. 228].

Дополнительность образования трактуют различным образом: с одной стороны, как то, что дополняет и расширяет основное образование, и, с другой, как то, что превышает основное и является чрезмерным. Нам ближе подходы, связанные с предназначением дополнительного образования удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности личности (А. К. Бруднов).

Дополнительное образование базируется на следующих концептуальных основаниях:

а) единстве обучения, воспитания и развития;

б) возможности осуществления обучающимися выбора вида деятельности;

в) удовлетворении изменяющихся социокультурных и образовательных потребностей обучающихся;

г) доминировании личностно ориентированного и деятельностного подходов в образовательном процессе.

В образовательном процессе используются различные методологические подходы. Подход – это методологическая ориентация педагога или руководителя учреждения образования, побуждающая к использованию определённой характерной совокупности взаимосвязанных идей, понятий и способов педагогической деятельности [128, с. 69].

В научной литературе понятие « подход» понимается как комплексное педагогическое средство, включающее основные компоненты:

– понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования образовательной практики, выступающие в качестве основного инструмента мыследеятельности;

– принципы как исходные положения или главные правила осуществления педагогической деятельности, оказывающие существенное влияние на отбор содержания и способов организации образовательного процесса, построение стиля общения и отношений с учащимися, родителями, коллегами, выбор критериев оценки результатов образовательной деятельности;

– методы и приёмы построения образовательного процесса, соответствующие избираемой ориентации в наибольшей степени.

В силу доминирования в системе дополнительного образования детей и молодежи личностно ориентированного и деятельностного подходов, остановимся кратко на них.

Деятельностный подход в самом общем виде рассматривается как средство становления и развития субъектности учащегося на основе абсолютизации роли деятельности.

Личностно ориентированный подход означает, во-первых, создание благоприятной среды для личностного роста учащихся и учителей, во-вторых, методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности учащегося, развития его неповторимой индивидуальности [128, с. 69–71].

В педагогике **содержание образования** традиционно определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определённый уровень развития познавательных сил и практической подготовки обучающихся, достигнутый в результате обучения и воспитания.

Существуют несколько подходов к определению структурных компонентов содержания образования. Широкое признание получила концепция И. Я. Лернера, В. В. Краевского, М. Н. Скаткина, где в основу

содержания образования положено понятие «опыт». При этом основными элементами содержания обучения выступают:

– система знаний о природе, обществе, человеке, способах деятельности;

– система умений и навыков, т. е. приобретенный опыт деятельности по известным способам или образцам (установленные и выведенные в опыте способы деятельности);

– опыт творческой деятельности, обеспечивающий готовность к поиску новых способов решения проблем, творческому преобразованию действительности;

– опыт эмоционально-ценностных отношений (отношение обучающихся к изучаемым объектам и реальной действительности, другим людям, самому себе, деятельности).

Обучение как двусторонний процесс включает преподавание и учение. **Преподавание** представляет собой целенаправленную деятельность педагога, обеспечивающую усвоение обучающимися знаний, умений и навыков, развитие их умственных, физических и творческих способностей. **Учением** называют особую, присущую только человеку, учебно-познавательную деятельность, в процессе которой происходит восхождение от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практической деятельности.

В. Оконь определяет **обучение** как «совокупность действий (внешних и внутренних), позволяющих людям узнавать природу, общество, культуру, принимать участие в их формировании и одновременно обеспечивающих многостороннее развитие навыков, способностей и талантов, интересов и симпатий, убеждений и жизненных установок, а также приобретение профессиональной квалификации».

В Кодексе Республике Беларусь об образовании обучение рассматривается как «целенаправленный процесс организации и стимулирования учебной деятельности обучающихся по овладению ими знаниями, умениями и навыками, развитию их творческих способностей» [1, ст.1].

Цель обучения представляет собой прогнозируемый результат познавательной деятельности, поэтому важно правильно её сформулировать. Правильно поставленная цель является залогом успеха деятельности по достижению её результата. Целеполагание в обучении – это установление педагогом и обучающимися целей и задач обучения на определённых его этапах. Оно осуществляется для проектирования образовательных действий обучающихся и связано с внешним социальным заказом, образовательными стандартами, со спецификой внутренних условий обучения – уровнем развития учащихся, мотивами изучения, особенностями изучаемой темы, имеющимися средствами обучения, педагогическими воззрениями педагога и др. [147].

Образовательный процесс определяют как обучение и воспитание, организованные учреждением образования, в том числе и учреждением дополнительного образования детей и молодежи, в целях освоения обучающимися содержания образовательных программ, которые представляют собой совокупность документации, регламентирующей образовательный

процесс, и условий, необходимых для получения в соответствии с ожидаемыми результатами определенного уровня образования [1, ст.1].

Учебно-познавательная деятельность определяется В.А. Сластениным как специально организуемое самим обучаемым или извне познание с целью овладения богатствами культуры, накопленной человечеством. Ее предметным результатом являются научные знания, умения, навыки, формы поведения и виды деятельности, которыми овладевает обучаемый. Воспитательно-развивающий результат учебно-познавательной деятельности состоит в интеллектуально-нравственном развитии личности, приобретении опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого и ценностного отношения к окружающему миру, формировании потребности в знаниях и познании как деятельности.

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из следующих элементов (по Б. А. Сосновскому):

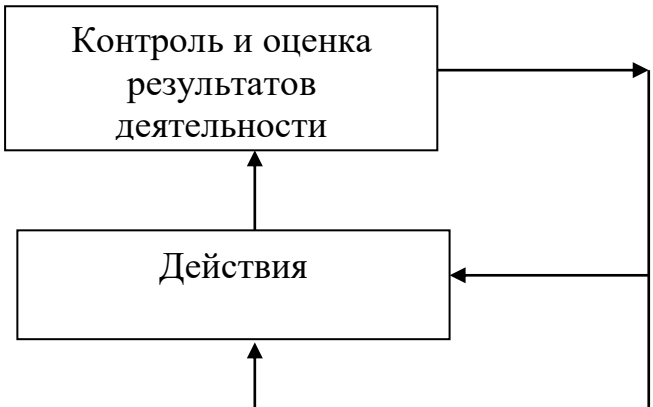
1) учебные ситуации и задачи – как наличие мотива, проблемы, её принятия учащимися;

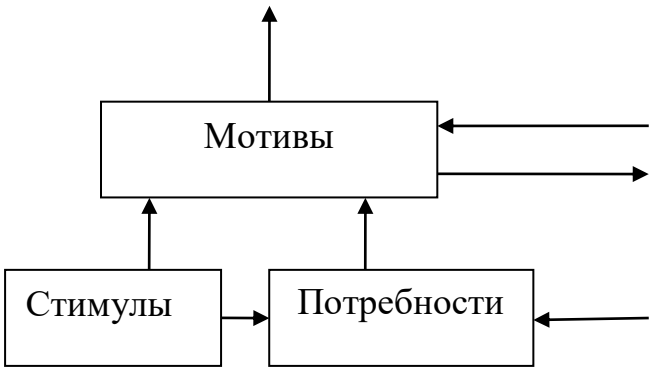
2) учебные действия, направленные на решение соответствующих задач;

3) контроль – как соотношение действия и его результата с заданными образцами;

4) оценка – как фиксация качества (но не количества) результата обучения, как мотивация последующей учебной деятельности.

По А. Н. Леонтьеву структура любой деятельности, в том числе учебно-познавательной, может быть представлена следующей схемой:





Структура деятельности

Схема показывает, что первопричиной деятельности человека является понимание актуальных для него потребностей, что выступает мотивирующим фактором. На основе потребностей возникают внутренние мотивы, которые связаны с самой деятельностью. Любая деятельность обусловлена мотивом. Становится значимым личный результат работы, а не внешние побудители. Внешние мотивы стимулируются внешней средой, они не всегда являются личностно значимыми, поэтому у человека часто проявляется безразличие к выполняемой работе. На основе мотивов формулируются цели, осуществляются планирование, сами действия, результатом которых является соответствующий продукт; затем субъект оценивает по определённым критериям качество этого продукта и, в случае необходимости, корректирует свои потребности, мотивы, цели и действия, а также полученный результат.

«Форма организации обучения – ограниченная рамками времени конструкция отдельного звена процесса обучения» [147, с. 298]. Форма обучения реализуется как органическое единство содержания, обучающих средств и методов.

Б. Т. Лихачев рассматривает форму обучения как «целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся». С. А. Смирнов под формой обучения понимает «способ организации деятельности учащихся, определяющий количество и характер взаимосвязей участников процесса обучения».

В учебных пособиях Н. А. Сорокина, М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера под формой обучения понимается определенный порядок и установленный режим совместной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения.

В. И. Андреев определяет форму организации обучения как целостную системную характеристику процесса обучения с точки зрения особенностей взаимодействия педагога и обучающихся, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, количества обучающихся, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения.

К формам организации обучения в системе дополнительного образования детей и молодежи относят определённые виды занятий – уроки, лекции, семинары, репетиции, творческие вечера, концерты, слеты, экспедиции, конкурсы, и т. д., включенные как в образовательные программы отдельных объединений, так и учреждений дополнительного образования в целом. В рамках этих форм обучения может быть организована коллективная, групповая, индивидуальная, фронтальная работа обучающихся как дифференцированного, так и недифференцированного характера.

Дидактическими средствами образовательного процесса служат предметы, являющиеся сенсомоторными стимулами, которые воздействуют на органы чувств учащихся и облегчают непосредственное и косвенное познание мира [132, с. 276]. Эти предметы выступают средством побуждения учебно-познавательной деятельности обучающихся, а также управления и контроля.

В качестве основного признака, лежащего в основе классификации дидактических средств, чаще всего используется чувственная модальность. В этой связи дидактические средства подразделяются на визуальные, аудиальные и аудиовизуальные.

Методы обучения – система последовательных, взаимосвязанных способов деятельности субъектов образовательного процесса, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей обучающихся, овладение ими средствами самообразования и самообучения.

Дидактические принципы образовательного процесса

Принципы обучения – это руководящие идеи, правила, нормативные требования к организации и проведению образовательного процесса, которые носят характер общих указаний, регулирующих процесс обучения.

Рассмотрим основные дидактические принципы.

Принцип научности содержания и методов образовательного процесса отражает взаимосвязь обучения с современным научным знанием и практикой социального устройства. Согласно этому принципу, содержание обучения не должно противоречить объективным научным фактам, теориям, законам – современному состоянию наук**.**

Принцип связи обучения с практикой предусматривает, чтобы процесс обучения стимулировал учеников использовать полученные знания в решении практических задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды. Одним из важных

каналов реализации принципа связи обучения с практикой, жизнью является активное подключение учащихся к общественно полезной деятельности, использованию окружающей действительности и как источника знаний, и как области их практического применения, вовлечение в трудовую и другие виды деятельности.

Принцип систематичности и последовательности предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения, что выражается в соблюдении ряда правил. Например: изучаемый материал планируется, делится на логические разделы – темы, устанавливается порядок и методика работы с ним; в каждой теме определяются содержательные центры, выделяются основные понятия, идеи, структурируется учебный материал. И др.

Требование систематичности и последовательности в обучении имеет своей целью сохранение преемственности содержательной и процессуальной сторон обучения, при которой каждое учебное занятие логически продолжает предыдущее как по содержанию изучаемого учебного материала, так и по характеру, способам выполняемой обучающимися учебно-познавательной деятельности.

Принцип доступности требует учета особенностей развития учащихся, анализа учебного материала с точки зрения их реальных возможностей и такой организации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок. Еще Я. А. Коменский предложил несколько правил по реализации этого принципа: переход в обучении должен осуществляться «от легкого к трудному», «от известного к неизвестному». Для реализации этого принципа педагогу не следует превышать меру доступного, которая определяется как соответствие уровня подготовленности обучающихся степени сложности предлагаемого учебного материала. Непосильный для данного возраста и уровня подготовленности обучающихся учебный материал вызывает быстрое утомление, снижение мотивационного настроя на учение, ослабевает волевое усилие и, как следствие, – падает работоспособность. Но и излишнее упрощение учебного материала, системы заданий приводит к падению интереса учащихся к учению. В этом случае искусственно тормозится развитие обучающихся.

Принцип наглядности – один из старейших и важнейших в дидактике – означает, что эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения различных органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. Это «золотое правило» дидактики сформулировал еще Я. А. Коменский.

В процессе обучения детям надо создать возможность наблюдения, измерения, проведения опытов, осуществления практической работы. И если нет возможности дать реальные предметы на всех этапах педагогического процесса, используются наглядные средства: модели, рисунки, лабораторное оборудование и пр. Однако использование наглядности должно происходить в той мере, в какой она способствует формированию знаний и умений, развитию мышления. Демонстрация и работа с предметами должны вести к очередной ступени развития, стимулировать переход от конкретно-образного и наглядно-действенного мышления к абстрактному, словесно-логическому.

Согласно концепции Т. А. Ильиной, виды наглядности (по линии возрастания их абстрактности) можно подразделить на естественную наглядность (предметы объективной реальности); экспериментальную (опыты, эксперименты); объемную (макеты, фигуры и т. п.); изобразительную (картины, фотографии, рисунки); звуковую (магнитофон); символическую и графическую (карты, графики, схемы, формулы); внутреннюю наглядность (образы, создаваемые речью учителя).

Принцип сознательности и активности учащихся в обучении – один из главных принципов современной дидактической системы, согласно которому обучение эффективно тогда, когда обучающиеся проявляют познавательную активность, являются субъектами деятельности, включаются в процесс самостоятельного добывания знаний.

Обучающиеся должны осознавать личностную значимость учения и владеть приемами учебной работы, умениями оперирования знаниями в вариативных ситуациях учебной деятельности.

Для реализации принципа сознательности и активности обучающихся в процессе обучения следует: опираться на познавательные интересы и формировать профессиональные склонности; включать обучающихся в продуктивную деятельность по решению проблемных ситуаций, в процесс поиска и решения научных и практических проблем; использовать активные и интерактивные методы обучения, обеспечивающие межличностное взаимодействие обучающихся.

Принцип прочности нацелен на глубокое усвоение учебного материала и прочное закрепление знаний в памяти обучающихся. Известно, что запоминание и воспроизведение зависят не только от материала, но и от отношения к нему. Поэтому для прочного усвоения требуется формировать позитивное отношение, интерес к изучаемому предмету. Для прочного усвоения надо правильно организовать количество и периодичность упражнений и повторения материала, учесть индивидуальные различия в восприятии учебного материала. Прочному усвоению знаний способствует структурирование учебного материала, выделение главного, логическая взаимосвязь частей, разделов. Кроме того, прочность знаний обеспечивается систематическим контролем над результатами обучения.

Реализация принципа прочности обучения в реальной педагогической практике осуществляется через упражнения в применении знаний, навыков и умений, обсуждения и дискуссии, доказательства, аргументированные выступления и т. п.

В. П. Позняков

1.5. Методология содержательного досуга детей и молодежи

1.5.1. Понятие и структурная схема досуга

Методологические и теоретические основания досуга детей и молодежи мы рассмотрим в двух весьма существенных аспектах. Во-первых, в плане

теоретико-методологическом. Идея здесь внешне проста: если субъект организует досуговую деятельность, то он опирается на некие теоретические и методологические основания, прежде чем приступить к реальному выстраиванию досуга на практике. Во-вторых, обращение к методологии содержательного досуга позволяет выстроить на научных основаниях практическую систему содержательного досуга.

При разработке практико-содержательного образа досуга детей и молодежи возникает непростая проблема: исходя из *каких теоретико-методологических подходов моделировать досуговую деятельность?* Будем исходить из того, что содержательный досуг представляет специально сформированную систему. Она не сводится, на наш взгляд, лишь к собственно досуговой деятельности. Если бы это было так, то проблема решалась бы относительно легко, на деятельностном уровне. Однако попытка выстроить содержательный досуг лишь на таком основании влечет за собой ряд вопросов. Действительно ли досуг идентичен досуговой деятельности? А как же быть с организационными формами досуга, с такими трудноуловимыми сущностями, но реально существующими, как традиционные формы досуга, их ценностное наполнение? Если содержательный досуг не сводится к досуговой деятельности, то что же он представляет собой как системное образование? Каким образом досуговая деятельность, имеющая предикат «содержательная», определяется другими факторными компонентами, если мы признаем необходимость системной организации досуга учащейся молодежи? Попытаемся выстроить структурно-содержательную схему досуга. При этом подчеркнем: она нам нужна не ради бесплодного теоретизирования, а для решения проблемы организации качественного содержания досуга молодежи. Но прежде остановимся на сущности понятия досуга.

Под досугом (англ. leisure; нем. Freizeit) обычно понимают деятельность, которую человек осуществляет в нерабочее время. Граница между рабочим и нерабочим временем пролегает на стыке выполнения обязанностей, в отведенное для этого время и времени досуга. Сразу же обратим внимание на некоторую расплывчатость определения: досуг как часть времени и досуг как деятельность, осуществляемая в установленный промежуток времени, остающийся за пределами рабочего времени.

Рассматривая свободное время как пространство развития человека, мы различаем две близкие категории: досуг и время досуга. Они близки по содержанию, но не совпадают. «Время досуга» – это та форма, которую субъекту досуговой деятельности еще предстоит заполнить. Будучи потенциально досугом, «время досуга» может и не быть им, существуя как время, предназначенное для досуга, т. е. не является им по актуальному содержанию. Тем не менее важность этой категории исключительна. Если субъект обосновывает категориальное содержание понятия «время досуга», то тем самым он представляет совокупность отношений, качественных характеристик и свойств такого весьма специфического объекта, каким является «время досуга».

Будем исходить из того, что «время досуга» – это не только свободное время. Поскольку свободное время в рассматриваемом контексте принадлежит

социальному субъекту, то логично предположить, что «время досуга» – это социальное время и, следовательно, оно обладает общими признаками социального времени, которое в данном контексте нашего анализа проявляет себя на уровне особенного – «времени досуга». Такими признаками являются: длительность, последовательность состояний досуговых форм, необратимость социокультурных процессов, изменяемость от прошлого к будущему через настоящее и др.

В сознании субъекта социокультурной деятельности время может быть представлено в различных модальностях:

1) всеобщая форма бытия с его продолжительностью, необратимостью, длительностью, сменой и ритмом состояний объектов и процессов; как собственное время материальной (социальной) системы, зависящей в своих ритмах от более сложных систем (например, биоритмы жизни организма зависят от характеристик движения Земли);

2) культурное время пребывания искусственных досуговых форм в своих качественных состояниях;

3) время развития человека, любой системы, включая и досуговую, последовательно проходящих качественно своеобразные периоды жизни;

4) моделируемое художественно-творческой индивидуальностью время, в пределах одного текста предлагающее разные темпоральные размерности субтекстов, подчиненных однако одному художественному времени текста. Когда М.М. Бахтин указывает на «освоение в литературе реального исторического времени и пространства» [19, с. 244], то очевидно, что речь идет о двух взаимодействующих пространствах, точнее, хронотопах – историческом и литературном. Такое же освоение возможно не только в литературе, но и в других видах искусства и социокультурной деятельности, однако, с тем отличием, что процесс этот осуществляется на различных языках как вторичных моделирующих системах. Это обстоятельство побуждает нас рассматривать типологическое своеобразие последних как один из параметров описания культурного пространства досуга;

5) как «игровое время», точнее, организуемое пространство-время, определяющее хронотопные (пространственно-временные) размерности игры, ее ритмику, зависимости включенных в нее участников и содержательных фрагментов;

6) культурное время моделируемого, создаваемого, развиваемого, прогнозируемого объекта досуга.

Мы рассматриваем досуг как культурно организованное и наполненное время, т. е. в определенном качественном измерении. Следовательно, возникает необходимость в анализе «времени досуга» как культурологической категории, проистекающей из понимания того обстоятельства, что культурное время досуга есть видовая, качественно определенная характеристика социального времени. Если это так, т. е. если это гипотетическое предположение принимается, то возникает проблема теоретической и практической важности. В теоретическом отношении важно определить категориальное содержание «времени досуга», а в практическом – показать выход данной категории в практическую деятельность, т. е. в сферу досуговой деятельности, наполненной

реальным содержанием и выражающей реальные, подчеркнем – существенные отношения между элементами досуга, включая и субъектов досуговой деятельности.

Указанная неопределенность несет в себе более глубокий смысл. Время, которое остается у субъекта после выполнения им рабочих обязанностей, может быть наполнено определенными видами деятельности. Если они действительно определены субъектом, то уместно говорить об осознанном наполнении досугового времени содержанием, прежде всего конкретными деятельностями. А если нет? В такой ситуации досуг носит неорганизованный, слабо управляемый, если не сказать – неуправляемый, характер.

В первом случае – досуг как время, наполняемое организованными деятельностями, – его можно рассматривать как фактор развития человека в соответствии с основными мотивационными структурами субъекта: потребностями, интересами, целями. Они существенно влияют на содержание других мотивов: установок, желаний, выработанных и четко идентифицируемых позиций. Во втором случае – досуг как случайная совокупность деятельностей, слабо организованных или почти не организованных, – результат может носить совершенно противоположный характер, нередко разрушающий личность или индивидуальность. Следовательно, потенциально досуг несет в себе «две крайности», которые далеко не всегда уравновешивают одна другую и уж совсем не дополняют друг друга. Тем не менее осознание таких противоположных возможностей досуга есть субъективная предпосылка для наполнения свободного времени развивающими деятельностями.

Деятельность представляет собой вид активности, направленный на удовлетворение потребностей человека – физических, нравственных, эстетических, коммуникативных и др. Понимание досуга как свободного времени ставит субъекта досуга перед необходимостью вполне осознанного его содержательного наполнения. Такая осознанность, по меньшей мере, двухсторонняя: а) идентификация субъектом своих потребностей, их самоопределение; б) поиск на этой основе путей удовлетворения, прежде всего в деятельностной сфере. В педагогическом плане одной из функций воспитательного воздействия является оказание помощи детям в определении как их потребностей, так и деятельностей в которых и посредством которых они могут быть удовлетворены.

Рассмотрение деятельностей в инструментальном смысле побуждает субъектов досуга к постановке и решению нескольких принципиально значимых в досуговом развитии задач: в каком отношении находятся потребности и деятельности и какая имеется связь между мотивационными структурами и деятельностью? Какие именно потребности испытывает субъект? Какие деятельности в наибольшей мере отвечают удовлетворению выделенных потребностей? Способен ли «Я» их осуществить в обозримом временном отрезке времени? Дальнейший анализ инструментальных возможностей деятельности с неизбежностью обращает субъекта досуга к рассмотрению объективных и субъективных возможностей их осуществления. Сама эта возможность в неявном виде указывает на некоторую ограниченность

деятельностного подхода в методолого-методическом отношении, особенно когда речь идет о системной организации досуга и его осуществлении. Как выйти из этого противоречия – об этом речь впереди.

Приведенный подход как будто убеждает нас в том, что досуг реализует себя в деятельности. Мы признаем данное положение как весьма продуктивное для анализа, моделирования и организации досуга, но в относительных рамках самого деятельностного подхода. Выход в данной точке нашего анализа за его пределы означал бы игнорирование требования определенности контекстуального рассмотрения проблемы. Однако рассмотрение проблемы в обозначенном – «деятельностном» – контексте мы не рассматриваем как единственную.

Сводить досуг к свободному времени, игнорируя ответ на вопрос о его содержании, неверно. Пока же мы рассматриваем досуг с позиций деятельностного подхода, предполагая при этом, что именно деятельность субъекта в свободное от работы время составляет то содержание, формой которого является свободное время. Проблема состоит в том, чтобы педагог мог найти методические ресурсы для деятельностного наполнения свободного времени.

Рассматривая досуговую деятельность в аспекте деятельностного содержания его наполнения, мы не можем не обратиться к субъектным и субъективным предпосылкам такого использования свободного времени. Речь идет прежде всего о мотивах использования деятельностей в досуге – потребностях, интересах, целях.

Область субъектов в организации досуга. При ближайшем рассмотрении досуга как системной организации мы констатируем необходимость наличия субъекта. Действительно, можно ли представить системную организацию досуга вне субъектов, которые это делают, и тех, для которых досуг организуется? Осознавая возможность и даже необходимость самостоятельного рассмотрения темы субъекта как принципиально важной для построения системы досуговой деятельности, мы тем не менее выделим наиболее существенные, исходные и принципиально важные позиции, определяющие место субъекта в общей системе содержательного досуга.

Если субъект является носителем мотивационных структур, то, следовательно, организация досуговой деятельности предполагает теснейшее сопряжение двух планов: во-первых, содержание и его форма, т. е. организация досуга, должны отвечать мотивационным структурам (например, интересам) самой молодежи. Если это так, то молодые люди должны видеть свое место в организации содержательной досуговой деятельности и иметь возможность для творческой инициативы. Во-вторых, будучи важнейшим средством воспитания, досуговые формы в единстве со своим содержанием – специально сформированная система. Она моделируется, проектируется и конструируется с определенными педагогическими целями и соответствующими им задачами. Следовательно, и со стороны молодежи, и с позиций педагогов как субъектов воспитания досуг представляет собой системное образование, причем как в его процессуальном развертывании, так и в аспекте относительного покоя, т. е. функционирования системы досуга как относительно устойчивой и адаптивной

к внешним влияниям и внутренним потребностям субъектов. Далее мы рассмотрим этот тезис более подробно.

Деятельностная составляющая досуга. Под деятельностью, как было замечено выше, будем понимать форму проявления активности субъекта, которая носит целенаправленный характер. Деятельность в области досуга выстраивается и осуществляется в следующих, весьма существенных, измерениях:

- *как вид деятельности.* Если принять во внимание активные стремления молодежи в области досуга, то разнообразие предлагаемых видов деятельности в принципе отвечает необходимости удовлетворения потребностей молодежи в развивающем досуге. В частности, многообразие деятельностей несет в себе потенциал свободного выбора в сфере досуга в соответствии, подчеркнем, с ожиданиями, потребностями и интересами молодых людей;
- *как процесс деятельности.* В досуге, как специально и целенаправленно организованной системе, существует последовательность шагов или этапов. Тем самым деятельность выстраивается при естественном сохранении в ней спонтанных, незапланированных проявлений. Отсюда к планированию деятельности важно привлекать самих молодых людей, развивая их инициативу в деятельностной форме; указанное выше обстоятельство – создание условий для инициативной творческой деятельности учащейся молодежи как субъектов досуга – предполагает и реально вызывает необходимость привлечения к планированию деятельностей самих молодых людей;
- *как субъекты досуговой деятельности.* В предельно общем понимании они включают всех участников досугового процесса, осуществляющего свое участие в соответствии с ролевыми функциями. Принципиально важным является образ участия. Мы исходим из того, что область субъектов должна быть пронизана диалогическим началом. В сфере проектирования и непосредственно практической деятельности такое участие разворачивается в системный процесс, в котором сотворческое участие базируется на нравственных основаниях;
- *как способы деятельности в сфере досуга.* Рассматриваемый с позиций интересов молодежи способ деятельности предполагает наличие умения ее осуществлять. Анализируемое по этому признаку участие молодежи в досуговой деятельности помещается в пространство между двумя полюсами: 1) молодые люди активно осуществляют те деятельности, которым они обучены и которые в состоянии исполнять в данной сфере досуга; 2) организаторы деятельности (в частности, профессионально-педагогические субъекты) владеют программами ее осуществления и, следовательно, научают им молодых людей. Между этими двумя крайностями находятся промежуточные состояния работы с программами деятельности. Ведущей педагогической ориентацией, как нам

представляется, является сопряжение опыта старших и инициативы молодых. Заметим при этом, что старшие также должны учиться у молодых, более аналитически подходить к их инициативам и опыту.

Ценностное содержание досуга. Досуговая деятельность – это пространство ценностных отношений, т. е. тех форм, в которых возникают и развиваются многообразные связи между субъектами, включая всех участников досугового процесса. Источником отношений и их началом являются представления субъектов досуговой деятельности о том, что для них значимо. Обратим здесь внимание на весьма существенное обстоятельство – содержание значимости. Гамма оттенков значимости исключительно широка: от элементарной пригодности или утилитарного отношения к продукту социокультурной деятельности как объекту потребления до признания его возвышенной значимости, придающей субъекту творческую окрыленность, – состояние, помещающее субъекта в смысложизненные горизонты его бытия. Что делает человек, осознающий свою преходящность? Он ищет спасения прежде всего в области духа. Как вещал один из отцов церкви св. Августин, «дух нужно любить больше, чем тело <…> Что если умрет дух? Тогда умрет и истина» [8, с. 276]. Стремление к полноте духовной жизни в гармонии с телесной имеет свою драматическую альтернативу в отсутствии такого стремления: тотальное разочарование, нередко иллюзорно смягчаемое наркотическим опьянением. Заметим при этом, что модусы отношений также могут быть весьма разнообразными: от субъект-объектной парадигмы, в которой объект досугового отношения значим с какой-то отдельной стороны, до межсубъектного, диалогического, сотворческого участия.

Ценностные отношения по поводу того, что важно для их субъектов, объективируются в ценностях – идеальных сущностях, которые регулируют отношения всех субъектов досуга и являются основанием оценок. Следовательно, организация содержательной досуговой деятельности имеет ценностный критерий. Досуговая сфера – это не место, где «убивают время», а культурное пространство интеллектуального, физического и духовного развития личности.

Досуг как семиосфера. Введенное Ю. М. Лотманом понятие «семиосфера» закрепилось в фундаментальной культурологии и стало означать: *культурное пространство, содержательное и относительно отграниченное по семиотическим признакам.* Они определяются по основным категориям семиотического анализа культуры: знак, символ, текст, контекст, код культуры. Базовой категорией является знак. Культура «одевается в знак». Вне знака она не существует. Досуг как семиотическая среда также принадлежит культуре и рассматривается с позиций фундаментальных категорий семиотики. Основными семиотическими позициями анализа сферы досуга являются следующие положения:

– содержание досуговой деятельности означено, т. е. приобретает знаковую форму, представляющую значение. Здесь возможны различные перекосы. Увлечение формой неизбежно влечет за собой «избыток знаковости». В такой ситуации формальная сторона

начинает преобладать над содержанием досуга, заслоняя его яркой формой, которая как бы надстраивается над содержанием;

- значимость придается значительностью содержания, имеющего для участников досуговой деятельности смысложизненное содержание. Если, например, молодой человек заботится о своих физических данных, то модусы отношения могут быть весьма разнообразны: от признания здоровья и здорового образа экзистенциальной ценностью до использования данных в примитивных потребительских отношениях;
- значимые формы могут быть классифицированы по различным основаниям. С точки зрения наиболее распространенной и широко признанной классификации (Ч. Пирс), досуговые формы могут быть: а) иконическими, т. е. представлять предмет изображения по основанию сходства (например, различные исторические реконструкции тяготеют к тому, чтобы походить на подлинные события); б) индексальными, т. е. привлекать своей очевидной функциональностью, возможностью прочтения, исходя из ситуации (различные условные структурно-схематические образования, легко прочитываемые из контекста); в) символические образования, в которых абстрактное содержание берется в более широком смысле (нежели предметное значение) и понятно людям, «полюбившим и понявшим символ» (С. С. Аверинцев). Символы, как своеобразные маркеры, определяют типовое своеобразие сферы досуга. Как отмечал Ю. М. Лотман, «единство основного набора доминирующих символов и длительность их культурной жизни в значительной мере определяют национальные и ареальные границы культуры» [82, с. 192];
- практические досуговые формы с семиотических позиций классифицируются как культурные тексты, т. е. такие структуры, элементы которых связаны по смыслу и характеризуются текстуальностью, т. е. тесной взаимосвязностью и «пригнанностью» друг к другу всех элементов структурно-досугового целого (например, спортивное состязание, конкурс, выставка достижений учащихся и др.);
- при освоении и присвоении опыта позитивных достижений необходимо принимать во внимание два вида обстоятельств: 1) обстоятельства жизни прошлых поколений как творцов фрагментов данного опыта и 2) обстоятельства, актуальные субъекту заимствования. Здесь уместно применить семиотическую *категорию контекста.* Два контекста – прошлого и настоящего, налагаясь друг на друга, дают наиболее оптимальный путь создания нового досугового пространства. Получается, что современный субъект находит в опыте прошлого и настоящего, т. е. в самой действительности, материал для выхода в новые реальности досуга. Такой, в частности, является ориентация современных досуговых институтов на активные, творческие и здровьесберегающие формы досуговой деятельности.

Именно в них современный досуг обретает существенный источник и перспективы своего развития;

– конкретные досуговые области (декоративно-прикладная, детский театр, клуб и другие организационные формы, объединения детей и взрослых) имеют свою внутренние законы – своеобразные коды, владение которыми открывает доступ к занятиям, участию в их деятельности.

Поскольку количество связей между этими компонентами практически бесчисленно, то субъект организации досуга должен выбрать те из них, которые существенны для взаимодействующих объектов и, не в последнюю очередь, для использования конкретного объекта досуга в интересах учащихся и своих собственных.

Вывод. Если принять во внимание культурологические основания систематизации гуманитарных или социально размерных объектов применительно к досугу, то в качестве одной из схем мы можем предложить следующую: область субъектов, их профессиональные, нравственные характеристики, которые оказывают существенное воздействие на досуговую сферу; ценностное содержание досуга, выражающим ценностные ориентации субъекта, его представления о должном и возвышенном; семиотическая выраженность досуговой сферы, начиная от необходимого оформления и заканчивая самим человеком как семиотическим объектом; формы трансляции и закрепления положительного опыта организации досуговой сферы; ее мифообразы, а также пространства и временные характеристики (хронотопы). Взаимосвязь указанных элементов образует структурное целое – особое пространство досуга. Возникает проблема системного постижения накопленного опыта как достижений, так и опыта ошибок, и перевод его в область научной методики.

1.5.2. Категория «интерес» в системе содержательной досуговой деятельности

Понятие «интерес» выражает отношение между субъектом и объектом его направленности, которая раскрывается и реализуется в деятельности. Интерес характеризует человека с позиций его активного отношения к внешнему миру, в ситуации интереса явленного, обычно как конкретная предметная область. Поскольку в основании интереса находится определенный субъектом объект, важно выделить характер такого отношения. Ведь интерес скрывает «нечто», что не возникает на пустом месте. В этом «нечто» скрывается неочевидная интрига, не оставляющая индивида равнодушным.

Однако прежде разберемся с направленностью интереса. Направленность выражает способность индивида к избирательному отношению. Поскольку такое отношение выражает себя в деятельности субъекта, то направленность имеет четко верифицируемый вектор. Она содержит преимущественно в неявном виде два класса особенностей: 1) объект «приложения» интереса в богатстве его форм и превращений, 2) субъект интереса, который соизмеряет объект со своими потребностями и находит, что «интересный объект» ему

зачем-то нужен или, по крайней мере, вызывает в нем неравнодушное отношение.

Если субъект стремится к удовлетворению интереса, то можно предположить, что предметная область (составляющие конкретной досуговой сферы) обладает побудительной силой в отношении субъекта. Объект привлекает чем-то субъекта, вызывая в нем целенаправленную деятельность. Следовательно, интерес должен отвечать каким-то потребностям индивида. Мы уже рассматривали потребность как переживаемое субъектом состояние противоречия между желаемым и реально возможным, которое рассматривается как различной степени доступности реальная возможность получения желаемого. Поэтому модальности потребности могут быть в принципе бесконечными. С определенной долей условности их можно расположить на воображаемой шкале между элементарно витальными потребностями и высшими стремлениями, выражающими ориентацию человека на смысложизненные, экзистенциальные ценности. Как афористически заметил Б. Спиноза, «в желании выражается сущность человека» [104, с. 8].

Осознанная и отчетливо определенная потребность придает отдельным действиям и деятельности субъекта избирательную направленность в отношении не только объекта интереса, но и тех *средств и способов*, с помощью которых он ее удовлетворяет. Способ характеризует индивида со стороны его умения осуществлять деятельности, которые он признает необходимыми в движении к цели. Средства, если следовать положениям Г. В. Ф Гегеля, – это то, что субъект помещает между собой и объектом деятельности. Следовательно, в конкретной ситуации удовлетворения интереса возникает целая область средств – материальных и духовных, реальных и идеальных, – которые субъект использует для удовлетворения интереса. При этом модальности интереса как «нужное», «необходимое», «полезное» существенно влияют на область способов и средств его достижения.

Эти рассуждения показывают, что интерес выступает как двигатель поведения субъекта досуга, который через призму интереса стремится выбрать адекватное поведение, т. е. линию адаптации к условиям своего существования. «Интерес, – говорил К. Гельвеций, – есть начало всех наших мыслей и всех наших поступков». Немецкий философ И. Кант называл интерес «побуждением воли», тем самым указывая на разумную и свободную способность человека раскрывать и, главное, осуществлять свободную деятельность по удовлетворению, точнее, практическому и целеустремленному раскрытию побудительного (мы бы сказали творческого) потенциала интереса. Философ показывает, что через интерес разум обретает свой практический характер, «то есть становится причиной, определяющей волю». Будучи проявлением разумной способности, интерес существенно обусловливает содержание способов его удовлетворения, средств и конкретных действий субъекта, который стремится «приручить» интерес, сделать его «своим», для того чтобы удовлетворить свои потребности.

Поскольку человек развивается как существо моральное, то уместно обратить внимание на *нравственный аспект интереса.* Это особенно необходимо сделать в силу того исключительного места, которое интерес

занимает в мотивационных структурах формирующейся личности. Разнообразие потребностей субъекта неизбежно затрагивает моральную сферу деятельности и отдельных поступков, направленных на предмет интереса. Действия по удовлетворению интереса неразрывно связаны с деятельностью и проистекают из его потребностей, желаний, нравственных представлений. Отсюда вполне правомерны вопросы о нравственном содержании, во-первых, стремлений индивида к удовлетворению интереса, во-вторых, о моральном оправдании самого интереса как побудительной силы удовлетворения потребностей. Поэтому в организации практических форм разумной досуговой деятельности весьма существенной является проблема нравственной культуры субъекта, сочетающего в себе культуру нравственного сознания (ценностей в особенности), нравственных отношений и нравственного действия. В пространстве конкретных досуговых форм должны формироваться условия для развития нравственной культуры, основанной на нравственных ценностях.

Объект заинтересованности субъекта находится в движении, обладает своей структурой, богатством внутренних и внешних отношений и связей (таковым, например, является коллективное творческое дело). Отсюда ошибочным будет представлять дело так, будто, стремясь к удовлетворению потребности и интереса как движущей силы активности субъекта, интерес целиком овладевает объектом как ресурсом для его удовлетворения. Интерес предполагает процесс, которому органична этапность. Следовательно, процессуальный характер движения к удовлетворению потребности через движущую силу интереса влечет за собой необходимость целеполагания и задачепостроения, равно как и определение области средств.

Посредством деятельности человек приходит к удовлетворению своего интереса. Будучи движимым субъективно переживаемыми потребностями субъекта на пути удовлетворения интереса, субъективное постепенно преобразуется в объективное. Например, в ходе осознания и постепенного удовлетворения интереса создается «нечто» (досуговая площадка, культурная программа, организационная форма досуга, реализуемые проект и инициатива) – словом, некая материальная, предметно-вещественная и социальная реальность, которая выступает как опредмеченная форма реализации интереса.

Нельзя представлять дело таким образом, будто сам интерес своей «движительной» силой прокладывает путь к разрешению противоречий и удовлетворению потребностей. Интерес предполагает осознание его самим субъектом социокультурной деятельности. Такое представление может иметь форму «разумного эгоизма», когда необходимость деятельности определяется не только социально значимой потребностью, чувством общественного долга, приоритетами развития социальной системы, но и индивидуальными потребностями субъекта. Например, индивид сознательно ставит задачи собственного профессионального роста. В такой ситуации его интерес вплетается в общую ткань общественного интереса и, удовлетворяя свой интерес, реализуя его, он вносит свой вклад в общее дело. Эта особенность очень важна в организации конструктивных, общественных, индивидуально и социально значимых акций (например, участие в проекте «100 идей для Беларуси»).

Обратим внимание на многообразие интересов и возможные противоречия между ними. Вряд ли на практике возможно последовательное удовлетворение всех интересов. Субъект в такой ситуации остается перед необходимостью выделения главных интересов как всей «системы» (т. е. предметной области), так и своих собственных мотивов, неотделимых от «интересов системы». Главный интерес – это ведущий интерес; он обладает потенциалом влечения субъекта к удовлетворению его потребности. Следовательно, субъект социокультурной системы оказывается перед необходимостью решения задачи координации индивидуальных (в частности, личных) интересов и требований общественного долга. Важно понимать, что «главным интересом» является развитие личности в процессе гуманистически ориентированной социокультурной деятельности. При таком понимании досуговый центр в идеале является средством формирования и удовлетворения разумных потребностей и интересов всех участников содержательной социокультурной деятельности, будь то досуговая форма или интеллектуальное состязание как взрослых, так и детей. Впрочем, формы не существуют в чистом виде и могут дополнять одна другую. Интересы индивида и приоритетные цели учреждений культуры, образования должны пребывать в состоянии взаимодополнительности. Это отнюдь не исключает функции формирования интересов и их выявления, напротив, предполагает их. Обладая научно-методическим потенциалом, учреждение культуры, институциональные структуры досуга, дополнительного образования детей и молодежи могут и должны предлагать проекты перспективного опережающего развития относительно сложившегося состояния дел.

Согласование интересов всех участников социокультурной деятельности является функцией управленческих структур. Но это не означает, что отдельный индивид как участник социокультурного процесса находится вне инициатив по регулированию процессов развития. Напротив, творческая индивидуальность может обойти на дистанции развития руководство учреждения и предложить проекты более успешного и оптимального развития. Управленческие регулятивы предотвращают возможные конфликтные ситуации, возникающие на почве противоречий потребностей и интересов. Субъекты управления и соответствующие структуры (например, поисковые, творческие лаборатории, методические советы) могут осуществить превентивные функции относительно возможных столкновений на почве разных и противоречивых интересов. Для этого необходимо определить и проанализировать интересы всех участников социокультурной деятельности, сформировать своеобразную карту интересов, диверсифицировав ресурсы их удовлетворения. В таких условиях возможно если не совпадение, то сближение интересов.

Диверсификация способов удовлетворения интересов, их сочетание свидетельствует о целесообразности применения различных форм и методов мотивации участников социокультурного процесса, направленных на сочетание индивидуальных, групповых, общественных и государственных интересов. Такое стремление неизбежно сказывается на содержании деятельности конкретного социокультурного института. Некоторые авторы считают, что

превалирование эгоцентрического индивидуального интереса над государственным или общественным может привести к коррупционным явлениям. Отсюда субъекты управления должны вырабатывать механизмы их сближения и объединения. Такой почвой могут стать национальные интересы, тесно связанные с обеспечением и поддержанием национальной безопасности.

Поскольку интересы проявляются в *позициях субъектов* социокультурной деятельности, то необходимы механизмы и формы выявления и согласования позиций. Этому способствуют: информация о потребностях, интересах людей, их направленности; формирование и функционирование организационных форм и разнообразных каналов коммуникации по принципу прямой и обратной связи; фиксация вкладов носителей различных интересов в общее дело и др. В результате такого обсуждения принимаются системные критерии, учетно-контрольные показатели, на основании которых происходит оценка участия в общем деле. Постепенно складывается подсистема своеобразных маркеров, обозначающих шкалу интересов, формы проявления и удовлетворения в контексте решения задач развития учреждения и всех субъектов социокультурной деятельности. Важно иметь в виду, что интерес коллектива не сводится к простой сумме индивидуальных интересов, подобно тому как свойства системы не есть результат простой суммы ее элементов.

Удовлетворяя интерес, субъект несет в себе нечто большее, чем простое разрешение противоречий между желаемым и реально возможным. Интерес лишь внешне ведет к решению задачи, достижению цели, получению того, что субъект пожелал. После удовлетворения непосредственного, почти видимого интереса, остается еще нечто, что, как писал Г. В. Ф. Гегель, «не входило в намерение» человека. Это не сама удовлетворенность от приобретения чего-то материально осязаемого, но чувство более глубокое. Таким приобретением могут быть «вещи» сугубо экзистенциальные: ощущение творческого полета, исполненной миссии, окрыленности от осознания своей востребованности другими в новом, ранее неведомом качестве.

Интерес имеет место там, где человек вступает в какие-то отношения – экономические, политические, культурно-досуговые, творческие и др. Именно конкретные отношения людей наиболее отчетливо проявляют себя в интересе (или его отсутствии). Конечно, все эти и другие отношения лишь в теории можно рассматривать как обособленные. В реальном социокультурном процессе они также пребывают в отношениях друг с другом, во взаимосвязях и взаимодействиях. Педагогу важно помочь сориентироваться своему воспитаннику в многообразии отношений и интересов. Поскольку интерес связан с содержанием образовательной деятельности учащегося, то такую связь можно использовать, чтобы пробудить интерес к творческой деятельности – общественной, учебно-исследовательской, культурно-досуговой и др.

Если существует широкая гамма отношений между явлениями, процессами, вещами, функциями и другими предметами, то уместно заключить, что и интересы также вступают в отношения между собой. Следовательно, возможно не только сопоставление интересов, но и их иерархия. Особенно это часто проявляется в ситуациях жизненного определения молодых людей, в выборе профессии. Такие ситуации называют экзистенциальными, т. е.

принципиально важными для всего жизнестроительства человека, которое можно представить как постепенное постижение им своей сущности.

Богатство отношений, в которые включается формирующаяся личность, предполагает необходимость классификации интересов. Здесь принципиальна проблема оснований. Наиболее существенными и важными для субъекта социокультурной деятельности будут следующие: классификации по степени общности – индивидуальные, групповые, общественные; по направленности – материальные, духовные; по сферам деятельности – образовательные, досуговые и др.; по ценностному параметру – разрушительные, консервативные и др.; по субъектному основанию – интересы личности, группы, класса, национальных и этнических общностей и др. Могут быть и другие логические основания классификации.

Интерес – понятие, выражающее особое состояние человека, которое характеризуется рядом признаков: избирательностью, направленностью на определенную цель, особой активностью, ориентированной на удовлетворение потребности в определенной области, включая и сферу досуга. Для носителя нравственно содержательных интересов характерны повышенная активность, стремление к обогащению своего внутреннего мира и позитивным преобразованиям в окружающей его среде. Следовательно, если интерес выражает многообразие отношений человека к миру, то возникает необходимость в определении таких отношений и выборе тех из них, которые отвечают потребности в том или ином объекте. Такой выбор осуществляется в плоскости исключительной избирательности, получающей свое более конкретное выражение в цели и стремлении к ее достижению. Для субъекта интереса, помимо указанных существенных мотивационных особенностей, характерна интенсивная потребность в объекте интереса.

Такое положение интереса среди других мотивационных структур, переведенное на язык практического действия, содержит в себе весьма значительный воспитательный, культуротворческий потенциал, прежде всего для его носителя – субъекта досуговой и, в целом, социокультурной деятельности. Активизация интереса как мотиватора и своеобразного регулятора активности субъекта связана с необходимостью его не только теоретического рассмотрения, но и ориентированного на практику анализа в контексте досуговой деятельности. Здесь мы формулируем несколько позиций.

1. С точки зрения субъекта организации досуга или, более конкретно, досуговой деятельности, интерес в богатстве его проявлений становится *объектом рефлексии.* Существенными здесь являются следующие позиции профессионального вопрошания: в чем состоит сущность интереса как формы выражения отношения субъекта к условиям жизни? Какие отношения являются существенными для него в контексте именно данного интереса? На что он направлен? Каковы степень реальности объекта и его воспитательный потенциал? Какие действия предпринимаются для удовлетворения интереса? Насколько они адекватны с точки зрения достижения цели и, главное, нравственного развития? Достаточно ли других ресурсов для удовлетворения потребности? Каковы организационно-управленческие и научно-методические возможности для стимулирования позитивно направленного и содержательного

интереса? Как связан данный интерес с опытом удовлетворения других объектов заинтересованного отношения и перспективами развития учреждения образования, культуры, коллектива? Таким образом, интерес помещается в преимущественно внешнюю среду по отношению к индивиду – обучаемому, воспитуемому, формируемому и т. д.

2. Субъекту организации социокультурных систем (например, культурно-досуговых центров) и управления ими необходимо *принимать во внимание субъективное состояние* детей и молодежи, педагогов – всех, причастных к социокультурной деятельности воспитывающего характера. Педагогу важно развивать в себе способность стать на позицию формирующейся личности и попытаться смоделировать ситуацию мотивационно обоснованного выбора на индивидуально-субъективном уровне внешне рядового участника определенного им творческого дела. Итак, интерес с позиций участника: что именно меня интересует? каким образом я могу удовлетворить свой интерес? есть ли для этого возможности? какие? рассчитывать мне на свои силы или кто-то может мне помочь? Попытка педагога (воспитателя, учителя, организатора досуговой деятельности, руководителя учреждения) встать на позицию воспитуемого является не более чем приемом, частичным средством для создания и оптимизации гуманистических, в особенности нравственно приемлемых условий стимулирования разумных интересов и их удовлетворения. Возникает необходимость в *комплексном подходе* к формированию и реализации разумных интересов через систему социокультурной деятельности и соответствующих институционально-организационных форм.

3. Такое совмещение усилий позволяет профессиональному субъекту сформировать *культурную программу* выявления и коррекции существующих (если есть необходимость) и стимулирования новых интересов. Обратим внимание на то, что в реальном педагогическом процессе может возникнуть необходимость в разработке нескольких программ в зависимости от масштаба учреждения, уровня его развития и степени удовлетворения актуальной миссии. Формирование системной поддержки мотивационных структур на основе интереса в качестве предпосылки имеет разработку культурной программы формирования и стимулирования разумных интересов. Алгоритм ее формирования выглядит, по нашему мнению, так:

- выявление и определение объекта проектирования. Таковым является область интересов в данном коллективе (у конкретного индивида);
- изучение области интересов в поле основных мотивационных структур конкретного субъекта (ценностные предпочтения, потребности, цели, установки, позиция и др.);
- разработка модели идеального интереса и, главное, способов его удовлетворения;
- формирования рабочей модели по признаку «достижение возможного»;
- определение «списка проблем», локализованных в области содержания интереса и путей его удовлетворения; отбор проблем по признаку существенности и решаемости;

– постановка цели «под проблему»; соблюдение требований к цели;
– формирование области задач, коррелирующих с целью по всем «азимутам» целедостижения в конкретных условиях данного учреждения;
– отбор, определение и применение области средств по всему спектру деятельности учреждения, но основанных на «фундаменте» определенных или предпочтительных интересов (пример классов средств: состояние работы по направлению и выявление проблем; системное научно-методическое сопровождение; информационное обеспечение; управленческая поддержка и др.);
– получение результата, в принципе, более богатого, чем цель, и не сводимого к ней.

Разумеется, весь этот процесс должен сопровождаться активной рефлексивной, точнее, со-рефлексивной деятельностью педагогов и учащихся (обучающих, обучаемых и воспитываемых).

Осознание интереса имеет принципиальное значение для субъекта досуговой деятельности. Оно представляет собой процесс избирательного соотнесения субъекта и объекта, на который направлен интерес. Но само значение объекта для субъекта может быть различным, имеет разные модальности. По-видимому, количество их беспредельно, особенно если принять во внимание возможные комбинации значений. Тем не менее это не мешает определить ведущие значения объекта интереса для человека, в частности:

1) *новизна объекта* привлекает своим характером как результатом соотнесения нового объекта с прежним. Эта процедура в своем основании имеет приемы сопоставления двух и более объектов интереса по определенным признакам. В практико-воспитательном плане важно, чтобы новый объект обладал признаком событийности – своеобразным стимулом заинтересованного отношения и кристаллизации интереса. Это достигается средствами состязательности, решения экзистенциально (например, нравственно) или профессионально важной проблемы, изменением условий, ритмикой событийности, возможностью для творческого самовыявления и участия, фиксацией «для памяти» и др. Кстати, очень важно по этим основаниям не ограничивать на различных состязательных мероприятиях, особенно творческого характера, количество номинаций первыми тремя призовыми местами. Номинации также должны быть структурированы по признакам интереса – объекты и виды интереса, степень творческого участия и оригинальности, классы решаемых проблем и их значимость [117];

2) творческая, нравственная и эстетическая *привлекательность объекта интереса.* Она бывает различной, но в данном контексте остановимся на эмоциональной привлекательности объекта интереса. Проблема заключается не в констатации важности эмоций, а в создании таких педагогических условий, которые способствовали бы позитивной раскрепощенности участников. Это предполагает ряд шагов преимущественно организационного и методического характера:

а) проектирование и определение основных отношений, в которые будут вовлечены будущие участники (спортивные, интеллектуально-познавательные и др.);
б) оригинальность интриги как движущей силы интереса (повторить творческий поиск предшественника, пройти по неведомому маршруту, смоделировать оригинальное устройство «под функцию», принять участие в конкурсе «100 идей для Беларуси» и др.);
в) распределение «ролей» между участниками (команды, коллективного творческого дела) по признакам индивидуальных особенностей, склонностей, интересов, желаний;
г) нравственно-эстетические параметры привлекательности объекта интереса и процесса участия;

З) *предметная направленность интереса* – едва ли не самый важный фактор его активности. Здесь, на наш взгляд, существенно наличие хорошо идентифицируемой участниками – и прежде всего – организаторами социокультурной деятельности (например, досуговой) – предметной области. В качестве ее морфологических, т. е. существенно значимых составляющих, могут быть явления, вещи, процессы, функции, тексты и другие семиотические структуры, участники, формы коммуникации, разрабатываемые проекты, творческие дела. В принципе, богатство предметов должно быть коррелятивным разнообразию склонностей, интересов, увлечений субъектов социокультурной деятельности, включая и руководство учреждения. Обратим внимание на весьма важный аспект: предложение потенциальных предметов интереса должно опережать уже имеющиеся интересы. Движение с опережением относительно достигнутого позволяет субъектам организации и управления держать себя в профессиональном творческом тонусе, не останавливаться (точнее, не застаиваться) на достигнутом. Таким образом, интерес выступает как весьма сложное средство формирования и выражения творческой активности и целенаправленной деятельности субъектов социокультурной сферы.

1.5.3. Принципы досуга как социокультурной деятельности

Прежде всего необходимо определиться с содержанием понятия «принцип» (лат. principum – происхождение, начало, основа, первопричина). Обычно под принципом понимают исходное или базовое положение, которое служит основанием для деятельности – практической, теоретической, а также для обоснования, объяснений определенного явления факта, вещи, процесса или других предметов. В семантике принципа содержится два логических смысла: во-первых, принцип рассматривается как основание для познания, объяснения, описания предмета рассмотрения (анализа, познания); во-вторых, его анализируют в контексте деятельностного, практического отношения человека к миру. И в таком отношении принцип несет в себе явно выраженное и декларируемое аналитиком регулятивное начало деятельности. Совокупность принципов предполагает или связана с необходимостью обоснования

существования рассматриваемых явлений. В таком отношении понятие принципа и его содержание близко к содержанию понятия первоначала или первопричины, принцип обладает *признаком конститутивности,* т. е. основания бытия и различных модусов существования объекта. Будучи приложимым к деятельности субъекта, принцип рассматривается также как *регулятивное начало* деятельности. Таким образом, принцип содержит в себе важный признак двуединства: основания объектов и регулирования деятельности субъектов по отношению к ним.

Единство объективного и субъективного в содержании принципа сообщает ему качество инструментальности, в частности, эффективного средства как для постижения существующих объектов и деятельности субъекта, так и для формирования, конституирования новых объектов и деятельностей. Это обстоятельство предполагает понимание принципа как системного основания объекта и деятельности субъекта. Со стороны системного объекта возникает необходимость или предполагается наличие системного принципа для его объяснения, изменения и создания нового. Это обстоятельство «предъявляет» к самому принципу требование системности. Иными словами, если постулируется принцип системности в работе с объектом или в формировании системы регулятивов человеческой деятельности, то перед субъектом или аналитиком возникает задача системного представления будущего или существующего объекта и разработки соответствующей модели. В этом случае требование системности как основополагающий принцип в определенном смысле коррелирует с самим объектом как системным образованием. Следовательно, принцип является результатом высокого уровня абстрагирования от конкретных объектов определенной области. Вместе с тем он свидетельствует о способности субъекта работать с принципом как инструментом познания различных объектов и регулирования деятельности субъектов, работающих с ними. В плане принцип задает общую направленность, вектор анализа объекта и деятельности субъекта. Принцип может развиваться вместе с объектом, основанием которого он является.

Принцип, его содержание зависят от объекта, основанием которого он является. Поскольку мы ведем речь о принципах социокультурной деятельности, то, следовательно, характер досуговой деятельности неизбежно влияет на содержание принципов и их выбор субъектом в ситуации практико-педагогической деятельности. Социокультурная деятельность несет на себе печать присутствия субъекта, потому как органично с ним связана. Система принципов складывается, формируется, претерпевает фазу становления, дальнейшего развития и преобразования в новую систему в зависимости от многих факторов, в частности: динамики социокультурной деятельности как системы, ее функционального содержания и социального назначения, творческой активности субъектов досуговой деятельности, развития их познавательных потенциалов и компетенций. Тем самым мы хотим обратить внимание субъектов управления и организации на возможность изменения принципов в ходе моделирования, проектирования и конструирования объектов досуга.

Однако подвижность принципов не отменяет их необходимости. Проблема состоит в том, чтобы субъект досуга или досуговой деятельности определил минимально достаточное количество принципов, основополагающее содержание которых выступало бы в своих конструктивных, созидающих, гуманистически направленных человекотворческих функциях.

Какие же принципы являются наиболее действенными в системе досуга учащихся и молодежи? Прежде чем приступить к их определению, обратим внимание на то обстоятельство, что субъект использования или применения принципов должен отчетливо представлять их содержание, точнее, методологические и инструментальные или инструментально-методические возможности.

Принцип системности. Его соблюдение в моделировании конструировании и функционировании культурно-досуговых сред предполагает следование требованиям системного подхода: рассматривать объект социокультурной деятельности и саму деятельность как относительно целостное образование, не сводимое к сумме входящих в него элементов; уметь разложить объект на определенное количество элементов; рассмотреть каждый из их как подсистему в тесной взаимосвязи с другими элементами, с системным объектом, а также с внешней средой; рассматривать объект как часть более сложной системы в развитии; уметь зафиксировать поведение объекта как совокупность его реакций на внешние воздействия и динамику внутренних отношений.

Формируя или разрабатывая системную модель социокультурного объекта, субъект (например, руководитель учреждения дополнительного образования детей) должен стремиться к такому уровню моделирования, чтобы с помощью системной модели он смог выявить существенные свойства и отношения исследуемого объекта социокультурной деятельности, объяснить его поведение, ресурсы относительной независимости и самодостаточности социокультурного объекта. В организации и осуществлении образовательно-воспитательной деятельности важно придерживаться требований целостности, структурности, управляемости, целенаправленности, развития, коммуникативности и др.

Владение системным методом справедливо рассматривается или оценивается как проявление культуры субъекта социокультурного процесса. Культура, включая духовную и интеллектуальную культуру, – пишет известный методолог О. С. Анисимов, – «непосредственно предопределяет осознание роли целого, части, части в целом и целого для части, части для части, позволяет наладить всеобщее, разностороннее, согласованное самоопределение и согласованное бытие» [14, с. 7, 115].

Принцип синергийности функционирования социокультурных систем. Он образует одно из оснований синергетического подхода, в его рамках исследуются процессы самоорганизации сложных систем, в которых происходят процессы внутренних регулярных или упорядоченных структур, способных обмениваться веществом, информацией, энергией с внешней средой, а также поддерживать некоторый уровень упорядоченности и самоорганизации. Для таких систем характерны нелинейность, открытость, относительная

равновесность, диалектика устойчивости и неустойчивости, наличие аттракторов – своеобразных стабилизаторов системы, обеспечивающих ее относительно устойчивое состояние.

Реализация данного принципа в деятельности социокультурной системы различных уровней сложности (например, от коллективного творческого дела до региональной системы) – продуктивная методологическая ориентация с выраженным практикоориентированным эффектом. Например, принцип открытости позволяет конкретной досуговой системе находить существенные ресурсы внутреннего развития в поле взаимодействия и плодотворного творческого обмена достижениями с другими системами, Причем, подчеркнем, не только с аналогичными по функциям и содержанию деятельности. Например, сегодня трудно обеспечивать высокий уровень деятельности или функционирования учреждений общего среднего образования вне контактов с учреждениями науки, культуры, здравоохранения, спорта.

Принцип преемственности и «гармонии педагогических воздействий» в развитии социокультурных систем. Этот принцип обосновывает связь между различными этапами развития социокультурной системы. Особенность его состоит в удержании и сохранении системой элементов предшествующего и актуального состояния при переходе к новому состоянию. Реализация этого принципа предполагает способность субъекта социокультурной деятельности к постижению и пониманию взаимозависимости различных элементов целого, т. е. социокультурного объекта. Например, состояние методического сопровождения образовательного процесса в учреждении образования опирается на достижения не только педагогической теории, но и на опыт практических достижений педагогов (учителей, воспитателей) учреждения. Заметим при этом, что взаимозависимость, взаимообусловленность различных элементов осуществляются как в режиме «вертикальной диахронии» преемственности, так и по схеме «горизонтальной синхронии» взаимодействия социокультурных объектов. Наиболее оптимальной формулой взаимодействия является, на наш взгляд, сочетание двух режимов преемственного развития. Такой вывод проистекает из реального процесса развития и функционирования конкретного объекта. Будучи открытой системой, он актуально взаимодействует с другими объектами «по горизонтали», впитывая опыт прежних и актуальных достижений, учась на ошибках прошлого и настоящего. В современной педагогической теории и образовательной практике (в частности, воспитательной) заметен интерес в опыту советской практической педагогики, причем с поправкой на современные социокультурные контексты образования.

В. А. Сухомлинский выделяет очень важный фундаментальный принцип воспитательной системы: «Обсуждение конкретных жизненных судеб, – пишет он, – привело нас к проблеме гармонии педагогических воздействий. На мой взгляд, это одна из коренных, основополагающих закономерностей воспитания. Я далек от мысли, что она, эта проблема, решена в практике воспитательной работы нашей школы, но все же для ее решения и исследования сделано много. Сущность этой проблемы, выражающей собой одну из важнейших закономерностей воспитания, заключается в следующем:

педагогический эффект каждого средства воздействия на личность зависит от того, насколько продуманы, целенаправленны, эффективны другие средства воздействия [142, с. 251]. Развитие творческой инициативы и ответственности субъектов воспитания возможно при соблюдении этой закономерности – гаромнии педагогических воздействий». На наш взгляд, это положение педагога соответствует требованию (принципу) единства образования, воспитания и развития в учреждениях дополнительного образования детей.

Принцип диалога и сотворчества в деятельности социокультурных систем. Реализация данного принципа предполагает рассмотрение взаимодействия учителя и ученика как субъектов единого образовательно-воспитательного процесса. Отправным пунктом анализа является понимание отношения двух субъектов «учитель – ученик» как момента необходимых и реально существующих (правда, в разных модальностях и уровнях развития) взаимосвязей. Их содержание и разнообразие определяется, прежде всего, различными плоскостями отношений. Например: в областях учебной деятельности, коллективных творческих дел, организации, управления и самоуправления, в сфере досуга и др. Следовательно, субъект социокультурной деятельности должен определить наиболее важные плоскости отношений и в рамках последних выявить существующие и наметить возможные связи между «действующими лицами» и условиями. При всей важности эти две операции – определение сфер отношений и фиксация существующих и проектирование новых связей – остаются предварительными и предпосылочными. Признаки условия они в лучшем случае приобретают на уровне субъектной деятельности взрослых, например, при моделировании ситуаций, разработке проектов, описании актуального и прошлого опыта, разработке программы («идеологии») развития учреждения и т. п. Подлинное содержание плоскости отношений и взаимосвязей обретают в области практического взаимодействия участников социокультурного процесса. Именно здесь происходит не только распределение ролей, но и реальное заполнение «страниц отношений» практическими делами.

В таком сотворческом порыве проявляются многообразные различия между участниками, которые могут стать содержательным ресурсом личностного развития и совершенствования деятельности учреждения образования по всем направлениям. Достижение такой сверхцели возможно при налаживании сотворческого участия и диалога, которые находятся в состоянии взаимодополнительности. В процессе диалога его участник выявляет и представляет себя как субъект диалогического взаимодействия.

Диалог – это установление существующих и поиск новых смыслов. В диалогическом взаимодействии находятся пути решения проблем, достигается взаимопонимание. Диалог свидетельствует об открытости участника к новым смыслам, проблемам и их решению. В диалоге индивид формируется и расцветает как творческая личность. В диалоге складываются реальные духовные и когнитивные предпосылки для сотворческой деятельности. Идеи, рожденные в диалоге, материализуются в реальной сотворческой деятельности и ее результатах. Таким образом, диалог и сотворчество – реальная

демонстрация открытости конкретной воспитательной системы и ее синергийного эффекта.

Принцип культуросообразности. Для успешного функционирования социокультурной системы различного уровня (учреждения дополнительного образования детей, конкретного направления в его многопрофильной деятельности и др.) необходимо осуществить соотнесение структуры культуры как ее модели, существующей в нашем сознании, и реального культурного опыта организации и осуществления социокультурной деятельности. При этом субъекту важно понимать как сущность культуры, так и необходимость наличия в ее составе конкретных элементов. Если субъект (например, руководитель учреждения) исходит из понимания культуры как совокупной программы сохранения, производства, воспроизводства и развития общности (в принципе, любого субъекта культуры – нации, этноса, социальной группы, отдельной, причем формирующейся, личности и др.), то он не может не выстраивать систему досуга как культуросообразную, т. е. отвечающую основным элементам культуры:

- участник культуротворческого процесса в сфере досуга как творческий субъект;
- деятельность не просто как форма активности, а обязательно целенаправленная и культуротворческая по содержанию и результату. «Если деятельность понимается рыхло, то можно утверждать всё, что хочется» [14, с. 23].
- ценностное содержание социокультурной деятельности (деятельностей), не ограниченное простой совокупностью ценностей, а представленное в богатстве и взаимосвязи всех элементов ценностной структуры культуры – ценностные отношения, ценности как идеальные регулятивы творческой деятельности субъекта, идеалы, нормы, оценки, ценностные ориентации субъектов досуга;
- семиотическое содержание культуры не в примитивном ее понимании как совокупности знаков, а как языки культуры, которыми овладевают участники конкретного социокультурного процесса;
- формы закрепления и трансляции культурного опыта, ориентированные на его достижения, в т. ч. и в сфере детского, молодежного и «взрослого» досуга;
- формирование и представление учреждения дополнительного образования (в частности) не как площадки для развития, а как культурно обогащенного пространства, в котором каждый из компонентов культуры представлен как своеобразной культурной программой развития, а все программы должны непременно привести к кумулятивному эффекту – качественно новому уровню работы в сфере воспитания средствами досуга;
- развитие позитивных «мифообразов» досуга как единства «пространства-времени» (хронотопа, по определению М.М. Бахтина), в которых креативные возможности «учреждения досуга» опознавались бы и всячески популяризировались.

Данный подход коррелирует с философско-антропологический концепцией: образование и воспитание как культуротворческий процесс; описание образования в категориях культурного и экзистенциального бытия человека как бытия в Мире, образование как культурное пространство.

Принцип здоровьесбережения всех субъектов социокультурной деятельности. Если рассматривать данный принцип как онтологическое основание всех объектов или подсистем досуга, то он выступает как реальное для своего осуществления требование развития отношения к здоровью как ценности. Отсюда в учреждении образования формируется комплексная программа «Культура здоровья». Она конкретизируется и наполняется конкретным содержанием на уровне функциональных программ здровьесбережения, отражающих и выражающих специфику деятельности того или иного структурного компонента в целостной системе досуговой деятельности (например, на уровне учреждения).

Принцип здровьесбережения субъектов социокультурной деятельности обретает функционально-регулятивное содержание тогда, когда ценность здоровья становится всеобще признанным регулятивом в конкретном учреждении. В такой ситуации ни одно мероприятие и ни одна инициатива не могут быть оправданными, если они не выдерживают «тест» на здровьесбережение. Данный принцип в таком случае становится основанием оценки и самооценки социокультурной системы как развивающей и сохраняющей высокий уровень культуры здоровья всех ее субъектов.

Принцип развития социкультурной системы. Актуальное состояние любой системы есть результирующая многих факторов ее развития. В реальной динамике система претерпевает определенные превращения, изменения качественного уровня. Опознавание таких качественных состояний является субъективной предпосылкой для совершенствования системы. На какие же состояния, или этапы-состояния, следует обратить самое пристальное внимание субъекта профессионально-педагогической деятельности? Полагаем, что такими этапами являются следующие:

- возникновение социкультурной системы. На этом этапе подчеркнем важность ее моделирования преимущественно в идеальной форме: 1) анализ реального состояния существующего опыта данной или/и аналогичной системы; 2) формирование идеального образа-модели социокультурной системы; при этом важно не бояться даже «сногсшибательных» проектов; накопление и сохранение всего «мыслительного материала» по разработке модели идеального состояния системы; 3) формирование реально возможной модели социокультурной системы и ее реализация;
- формирование социокультурной системы досуговой деятельности. На этом этапе складываются основные структуры – субъектно-ролевые, методические, функциональные, организационные, управленческие, содержательные (направления деятельности), хозяйственные и др.;
- становление системы как обретение ею идентифицируемого качественного состояния, когда структуры и отношения между ними обретают относительно устойчивый характер, позволяющий

констатировать сформированность системы как функционального целого;

– преобразование социокультурной системы, в результате которого прошлый опыт и состояния являются своеобразным материалом для формирования и последующего конструирования новых социокультурных проектов, включая и область досуга.

Отдельно укажем на необходимость осознания субъектами системы перспективного развития. Учение А. С. Макаренко о перспективах в новых или современных условиях обретает глубокий и конструктивный смысл. Оно обращает внимание субъекта социокультурной деятельности на выявление в настоящем таких тенденций, которые могут составить основное содержание работы учреждения в ближайшей, среднесрочной и отдаленной перспективе. Отсюда очень важно видеть деятельность конкретной социокультурной системы (например, учреждения дополнительного образования детей), во-первых, во внутреннем контексте, т. е. в контексте самого себя как структурированного целого, во-вторых, во внешнем контексте процессов и тенденций, оказывающих в настоящем или возможных в будущем многофакторное воздействие на функционирующую систему.

Принцип творческой самодеятельности субъектов социокультурной деятельности. Поскольку социокультурная деятельность осуществляется субъектом, то логично исходить из положения, что в процессе ее осуществления субъект осуществляет и самого себя. Мы выделяем два модуса самоосуществления. Во-первых, это объективный процесс. Даже тогда, когда индивид не ставит вполне осознанные и конкретные цели своего развития, можно предположить, что в русле позитивных целевых приоритетов деятельности он вместе с целедостижением развивается и сам как творческая личность. Во-вторых, важно, чтобы субъект социокультурной деятельности, (идет ли речь о директоре учреждения культуры или же о его воспитанниках) осознавал возможности собственного развития и их осуществлял. Таким образом, имеет место корреляция, или соотнесенность, между целями «системы» и целевыми предпочтениями ее субъектов, осознающих себя творцами самих себя в индивидуально и социально значимой свободной деятельности. Здесь встает проблема не только определения уровня развития «системы» – направления деятельности (например, досуговой, здровьесберегающей, учреждения в целом), но и самоопределения каждого субъекта – от коллектива до отдельного индивида, осознанно относящихся как к развитию учреждения («системы»), так и своему собственному. В таком понимании значительным методическим ресурсом обладает личностно ориентированный подход: образование как среда культурного развития и саморазвития личности; принципы самоактуализации, индивидуализации, «ситуации успеха», технологизации, сотворчества и др.

В современной гуманитаристике интенсивно обсуждаются проблемы, решение которых обращено к формированию творческой личности как важнейшего ресурса конкурентоспособности страны, в частности: смысложизненные ориентации человека и образование; активизация субъектного начала в личности и необходимость личностного

самоопределения; трансформация содержания образования в поликультурном мире (ориентация на результат); технологичность образовательного процесса и проблемы творческого развития личности, способной принимать решение со знанием дела, нести ответственность и ориентироваться в мультикультурном мире; переход от «школы памяти» к «школе творчества». Идет поиск новых приоритетов в современном образовании, в частности креативного образования: гуманистическая направленность, культура мыследеятельности личности, ориентация на саморазвитие, способность к диалогу, овладение культурными способами деятельности. Условия творческого развития рассматриваются как комплексная проблема не только современного образования, но и общества и государства в целом. Наблюдается усложнение институционально-организационной инфраструктуры образования как отражение процесса диверсификации потребностей субъектов. Актуализируются методологические, конструктивные, проектные возможности системного, системно-деятельностного, личностно ориентированного и других подходов к формированию творческой личности.

Эти и другие тенденции не могут не повлиять на формирование новых стратегий развития системы дополнительного образования взрослых и детей в контексте перехода страны на инновационную модель. Подчеркивается необходимость и плодотворность органической взаимосвязи философско-методологического, научно-теоретического, социологического, методического, технологического и организационно-управленческого компонентов непрерывного образования и воспитания кадров на основе взаимосвязи принципов развития и саморазвития субъекта профессиональной деятельности, самоорганизации образовательных систем, их переход на режим функционирования и развития. Необходимо единство принципов, целей, задач, функций, основных направлений и средств (методов, инструментария, процедур) современного образования и воспитания, целостное видение структуры многообразного процесса образовательно-воспитательной деятельности. Отсюда обостряется потребность в системном, комплексном подходе к субъектной, содержательной, процессуальной и институциональной инфраструктуре образования и воспитания кадрового потенциала, в оптимизации образовательно-воспитательного процесса, ориентированного на инновационную деятельность, в формировании состава принципов и целей образования в проекции на конкретные условия деятельности субъекта и ближайшую перспективу развития управляемой системы, на возможный переход ее в новое качественное состояние. Соответственно с этими принципами определяются комплексы задач, оптимизируются области средств, соотношение образования и воспитания.

1.5.4. Закономерности досуга как социокультурной деятельности

Существует мнение, что в социально-гуманитарной сфере не принято говорить о закономерностях (Т. В. Самущик). Мы не разделяем эту точку зрения. Нам представляется, что при выявлении закономерностей в сфере

досуга нужно исходить, во-первых, из объективных, устойчивых, повторяющихся процессов в ней, во-вторых – из накопленного опыта, отраженного в категории «общественная закономерность». Если аналитик признает данную категорию в качестве объекта исследования, то, следовательно, он должен рассматривать ее категориальное содержание, которое не может не выражать общие отношения, взаимосвязи и взаимодействия предметов одной области, их наиболее существенные качественные характеристики и свойства. В этой связи обратим внимание на понимание закона и закономерности И. Кантом. Исследователи его творчества отмечают, что он чаще всего использовал понятие закона для того, чтобы показать отношение между общим и единичным. Для этого ему понадобилось обращение к категории как инструменту познания, устанавливающему отношение между категорией и явлением или классом явлений, которые данная категория выражает. Если категория, по И. Канту, выражает наиболее общие отношения, связи, взаимодействия и свойства между объектами или явлениями одного класса, то почему она не поможет субъекту досуговой деятельности обнаружить закономерности в ее развитии?

Следовательно, если субъект проектирует некую форму досуга, а затем конструирует ее в соответствии с разработанным проектом, то он должен хорошо представлять сущность и содержание самой категории (в нашем случае – закономерность досуговой деятельности), а понятие закономерности будет служить для него инструментом познания. О. С. Анисимов подчеркивает: «Понятия потому и строятся, чтобы знать и использовать отличие между наличием вполне определенного нечто и его рыхлым прототипом или чем-то похожим на нечто» [14, с. 23].

Обычно под закономерностью понимают объективно существенные, устойчивые, повторяющиеся, существенные, внутренне необходимые отношения и связи явлений, этапов исторического или определенного исследователем любого другого социокультурного, общественного, познавательного, культуротворческого и других процессов. Выделение закономерных тенденций обычно проистекает из результатов анализа обширного количества данных и анализа соответствующих исследований, посвященных объекту. Система закономерностей указывает на направления развития социокультурного объекта – досуга.

Категория закономерности предполагает ее приложение к конкретному объекту развития, включая и социокультурную (в частности, досуговую) деятельность. Следовательно, субъект (например, организатор досуга учащейся молодежи) должен выявить и определить эти связи внутри, во первых, в самой такой деятельности, во-вторых, внешние отношения деятельности, в-третьих, установить связи между данной социокультурной деятельностью как относительно целостным образованием и внешними условиями ее развертывания. Практико-методологическое и методическое значение такой процедуры будет состоять в реальном использовании методологического знания для моделирования, проектирования, конструирования и рефлексивного анализа конкретных *объектов досуга* как результатов социокультурной деятельности. Конкретно-досуговые деятельности здесь не представляют

исключения. Их результатом являются более частные «продукты» (например, конкурс по какому-либо тематическому направлению).

Определение закономерностей в сфере досуга в качестве методологической предпосылки предполагает обращение к категории *«отношение»*. Будучи формой, в которой реализуются многообразные связи между элементами досуговой формы социокультурной деятельности, данная категория обладает высокой степенью абстрагирования от конкретных отношений и связей в определенной области, например, в сфере досуга, в которой отношения между целеполаганием, задачепостроением, областью средств и результатом раскрываются через многообразные отношения и связи между этими элементами. В свою очередь, они также выражают отношения субъекта к объекту (познаваемому, проектируемому, преобразуемому и т. д.). «*Непосредственное* отношения есть отношение целого и частей, – пишет Г. В. Ф. Гегель. – …Все, что существует, находится в отношении, и это отношение есть истина всякого существования» [34, с. 301].

Что же мы понимаем под «отношением» как категорией? Прежде всего отношение представляет собой одну из форм взаимосвязи всех явлений, объектов, вещей, процессов в природе, обществе и мышлении. Получается, что данная категория указывает на то существенное для анализа обстоятельство, что все явления или объекты находятся во взаимосвязи. Это означает, что каждый объект (вещь, явление) не существует в отрыве или абсолютной изоляции от других, но тесно связан с ними или с другим объектом через систему или многообразие отношений и конкретных связей. Следовательно, субъект досуговой деятельности, имея в виду бесчисленное количество отношений, должен определить именно такие объекты, отношение к которым досугового объекта будет существенно важным. Это первая операция – выделить объекты, отношения к которым будут существенно важным для исследуемого объекта. Затем необходимо определить те отношения, которые являются минимально достаточными для рассмотрения или анализа изучаемого объекта, либо связанного с целями субъекта. Если в отношении выражают себя связи, то, следовательно, необходимо классифицировать отношения по признаку связи. Проиллюстрировать эти положения можно на примере рассмотрение системного объекта или системного анализа. Каждый элемент связан: а) с другим элементом, точнее, с каждым другим; б) с самой системой как целым; в) с внешней средой, представляющей также системное образование; г) с самим собой постольку, поскольку он, или элемент, так представляет собой подсистему и может быть проанализирован как подсистемное образование.

Для того чтобы установить и сформулировать закономерную тенденцию, необходимо обратиться к понятию категории как методологическому средству. Научная категория выражает существенные, наиболее общие, устойчивые отношения между объектами или предметами одной области (например, сферы досуга). Следовательно, организатору досуговой деятельности необходимо выявить такие объекты в данной сфере, которые находятся в устойчивых, стабильных отношениях между собой и внешней средой. Выше мы исходили из того, что в сфере досуга существуют минимально достаточные элементы (или

«универсалии»). Раскрытие их отношений и взаимосвязей (в частности, функциональных) позволяет сформировать такую досуговую область, в которой предлагаемые в ней виды деятельности будут носить культуротворческий характер. В этом случае досуг выступает в наиболее развитой форме внутри себя как различенное, разнообразное пространство, т. е. связь пространствообразующих элементов, «заполняющих» конкретную форму досуга. Итак, в области досуга устанавливаются отношения между его элементами по признакам закономерности: существенные, необходимые, устойчивые, повторяющиеся. Рассмотрим их более предметно.

Ареалом действия закономерности в ее видовых различиях выступает вся область досуга в богатстве внутренних и внешних связей. Источником ее развития является противоречие между субъектом с его потребностями, интересами, целями и характером их удовлетворения в определенной досуговой сфере. Предикат «определенный» указывает на конкретный вид досуга, преломленный через сущностную специфику ключевой для него социокультурной деятельности. Возникает необходимость в разрешении противоречий между обозначившейся тенденцией превращения досуга в пространство развития человека и реальными обстоятельствами, мешающими или сопротивляющимися этому. Отдельной модальностью сопротивления может стать иллюзорная, мнимозначительная форма удовлетворения досуговых потребностей, которая объективно ведет не к развитию, самореализации и творческому самообогащению индивида, а, напротив, к его деградации. Заметим при этом, что условия, наиболее благоприятные в настоящем времени, со временем устаревают и вступают в противоречивое отношение с новыми условиями и изменившимся содержанием мотивационных структур субъекта социокультурной деятельности. Это особенно характерно для информационного общества, в котором динамика новых форм досуга программирует и новые потребности словно для того, чтобы, удовлетворив их, предложить неведомые ранее способы досуговой деятельности. Каждый поворот общественного развития по-своему (чаще опосредованно) влияет на относительно обособленный локус культуры, предлагает свои формы досуга, расположенные между традицией и новацией.

Существенные отношения в контексте закономерных тенденций развития досуговой сферы будем рассматривать по признаку сущности, т. е. это такие отношения, благодаря которым объект (т. е. досуг) существует как целое. Если мы рассматриваем свободное время как пространство для развития человека, то, следовательно, досуг выступает как содержание этого пространства и в функциональном отношении не должен противоречить сверхцели свободного времени – физическое, интеллектуальное, социальное и духовное формирование, становление и развитее личности. Следовательно, в пространстве досуга должны складываться такие отношения, которые отвечают этой сверхзадаче досугового спектра социокультурной деятельности.

Возникает вопрос об «участниках» и компонентах таких отношений. В решении этой задачи будем исходить из сущности досуга и его морфологии, т. е. составных частей досуга. Выше мы уже рассмотрели основные элементы досуга в структурно-содержательном плане, причем не сводили их к досуговой

деятельности в узком смысле этого слова. Действительно, чтобы осуществлять культурно содержательную деятельность, необходимы не только подготовленные субъекты и участники такой деятельности – носители разделяемых ими ценностных систем, но и разветвленная инфраструктура для ее осуществления: семиотические формы представления содержания досуга (вторичные знаковые системы, символы, изобразительные решения, включая и формы рекламы); традиционные и институциональные формы закрепления и трансляции опыта содержательного досуга (например, методические организации, объединения, информационное сопровождение); специально оборудованное пространство (досуговые, спортивные и другие площадки). Отдельно укажем на «мифологию досуга», т. е. те образы и представления, которые неизбежно сопровождают деятельностное содержание досуга – разнообразные досуговые деятельности. Отсюда складываются наиболее существенные отношения между этими подсистемами. Существенными они являются по двум основаниям. Во-первых, эти отношения должны отвечать сущностному определению досуга как специально созданной инфраструктуре для развития человека во всех его субъектных формах: индивида, формирующейся личности, социальных групп (например, ученического или школьного коллектива) и т. д. Это не расходится с конкретно-целевыми приоритетами конкретного учреждения, которое реализует программы досуга, предназначенные для различных адресатов услуг. Отсюда возникают различные комбинаторики отношений между структурными элементами досуга: «субъекты и виды досуговой деятельности», «проекты и формы досуговой деятельности», «досуговые площадки и деятельностные формы досуга», «ценностное содержание досуга и формы его реализации», «семиотическое оформление ценностного содержания досуга», «соотношение пространства и времени досуга, его хронотопы», «мифология досуга, коммуникации и информационное сопровождение», «педагоги и методические образования сопровождения профессиональной деятельности» и др.

В современных условиях формы досуга и конкретные виды досуговой деятельности становятся все более многообразными. Возникают новые институциональные образования, складываются конкурентные отношения между субъектами организации досуга, играющими на рынке досуговых услуг. Отсюда отчетливо проявляет себя такая закономерная тенденция развития, как *разнообразие видов* досуговой деятельности и форм досуга в целом. Динамика досуга является следствием, во-первых, появления новых материальных предпосылок (например, средств производства, тиражирования и стандартизации предметов потребления). Соответственно, реализуются новые возможности досуга. Во-вторых, более разнообразными становятся потребности, интересы, цели человека. На объективные процессы (например, интеграцию досуга в рыночные отношения) накладываются субъективные интересы экономических, политических, идеологических и иных субъектов. Вариативность досуговых форм во многом и существенно определяется усилением конкуренции между субъектами организации досуга и соответствующими институциональными структурами (политическими, идеологическими и др.). Результирующей такого взаимодействия являются

диверсифицированные формы досуговых предложений опережающего характера относительно сложившихся и относительно устойчивых запросов и ожиданий. Как следствие – усиление эффекта *программирования новых потребностей* в области досуга.

Вариативность конкурентных форм досуга существенно детерминирована субъективными возможностями самих субъектов и наличными материальными, включая и финансовые, условиями. Очевидно, что сами организаторы досуга должны находиться в состоянии «опережающего отражения», т. е. в своей деятельности предвосхищать потребности, запросы, ожидания потребителей досуговых услуг, направляя их в русло позитивного, культурно обогащенного развития всех участников социокультурной деятельности, включая и ее организаторов.

Закономерные тенденции действуют через различные формы взаимосвязи и взаимодействия субъектов досуга, не исключая при этом и потребителей досугового предложения, взаимоотношений всех структур в сфере досуга: деятельностных, институционально-организационных, семиотических, методических, форм трансляции и закрепления культурно-цивилизационного опыта в сфере досуга. Закономерности реализуются в богатстве связей и конкретных формах взаимодействия. Здесь происходит своеобразное разделение труда и сфер предпочтительного влияния. В условиях монополистической конкуренции формируются крупные досуговые центры – производителей и продавцов досугового продукта или предложения. В условиях учреждения дополнительного образования детей также создаются досуговые центры, но меньшего масштаба. Они органически вплетены в общий образовательный процесс в конкретном учреждении. Позитивной ориентацией в функционировании таких центров и досуговых форм являются открытость, стремление к диалогу и кооперации усилий. В русле такого стремления постепенно складывается *закономерность опережающего развития досуговой деятельности.* Данная тенденция выражает отношения между предлагаемой досуговой услугой и ее потреблением, точнее, освоением. В ходе такого сотворческого процесса в досуговых центрах рождаются весьма перспективные методики креативного характера. Как принципиальная проблема возникает острая необходимость в научно-методическом осмыслении опыта профессиональных достижений педагогов указанных учреждений.

Нельзя этот процесс объяснять лишь детерминирующим влиянием рыночной конкуренции. Тенденция опережающего развития центров досуга аккумулирует в себе ряд проблем: изучение потребностей родителей и учащихся в креативных формах досуга и образовательной деятельности; разработку новых проектов и соответствующих предложений; творческое научно-методическое описание опыта педагогических достижений; соответствующее материальное и кадровое обеспечение (например, целенаправленная подготовка специалистов); информационную и рекламную поддержку; расширение и разнообразие институциональных и организационных структур (учреждений, центров, клубов) творческой направленности; предложение широкого спектра форм разумной состязательности с соответствующим количеством номинаций. В ходе научного

анализа существующего опыта организации и содержания досуга учащихся, равно как и деятельности конкретного учреждения дополнительного образования в целом, могут зародиться идеи прорывного характера, реализация которых существенно обогатит научную методику работы с учащимися.

Постепенно в сфере досуга складываются *необходимые связи;* в рамках отношений возникают связи. Можно сказать, что формирующиеся или складывающиеся отношения выступают как форма, содержанием которой являются необходимые связи. Причем связи должны быть необходимые, т. е. отвечающие сущности функционирующей досуговой системы и поддерживающей ее как качественную определенность. Конкретные связи, складывающиеся в области досуга, в идеале выражают наличные существенные отношения, которые как будто и существуют для того, чтобы получить свою конкретизацию в связях, т. е. в содержательном наполнении отношений и распределении ролей между всеми субъектами. Необходимость связей проистекает как из характера и сущностного назначения конкретной досуговой системы, так и из приоритетов ее развития, определенных субъектами.

Устойчивая связь – это такая закономерность досуговой системы, которая характеризует её с позиций противостояния различным угрозам, опасностям и рискам. Угроза – это возможность опасности; опасность выражает отношение реальности угрозы, т. е. переход ее в стадию реально угрожающего для сохранения системы состояния. Исходя из этого, субъект должен осуществлять контроль за системой досуга или деятельностью конкретного института как минимум по двум направлениям: 1) идентификация угрозы и степень ее осуществимости; 2) приближение опасности и необходимость ее нейтрализации. В результате предполагается, что степень риска для существования досуговой системы существенно понизится.

При моделировании, проектировании и конструировании досуговой системы или целого направления ее развития (например, в учреждении дополнительного образования детей) необходимо постоянно идентифицировать устойчивые отношения и богатство позитивных, благоприятных связей между элементами всей структуры конкретной формы досуга. Если возникают новые и нежелательные связи, то может возникнуть необходимость в их разрушении (например, асоциальные связи). Здесь важно обратить внимание на основания повторения связей и на то, в чем именно выражается повторение.

Закономерность рассматривается нами как *повторяющаяся связь между элементами досуга.* При рассмотрении закономерных тенденций в его развитии важно иметь в виду общее влияние отношений между элементами такой сложной структуры, какой является сфера досуга на его содержание в соответствии с сущностью системы и целью ее функционирования. Будучи организованной системой, культура досуга представляет собой *взаимосвязь организованностей,* т. е. таких структурных единиц, которые находятся во многообразии отношений и связей между собой, между целостной системой досуга и внешней средой.

Как отдельная закономерная тенденция, так и общие тенденции развития досугового объекта, будучи идентифицированными, опознанными субъектами организации досуга и его участниками, «потребителями услуг», могут вполне

обоснованно воспринимать такие устойчивые тенденции в контексте «нормативного модуса», т. е. как установленный порядок, неотъемлемое свойство развития системы и, следовательно, признак ее устойчивости. В этом случае закономерную тенденцию можно сравнить с культурной традицией, которая понимается сознанием совокупного субъекта досуга нерефлексивным образом, т. е. как данность, заведенный порядок вещей, как органичное свойство досуговой системы. Такое состояние есть следствие повторения устойчивых связей, постепенно ведущих к их закреплению и перерастанию в устойчивые досуговые образования со своими функциональными свойствами и характеристиками. В данной ситуации наблюдается растущее соответствие процессу оптимизации состава и структуры сферы досуга в диахроническом (вертикальном) и в синхроническом (горизонтальном) срезах культуры. Происходит интеграция структур культуры досуга вообще и присущей ей социокультурной деятельности в частности, оптимизируются все отношения, связи и взаимодействия по критерию результата, а сам процесс становится фактором, стимулирующим формирование и повышение роли рефлексивно-методологической культуры субъектов социокультурной деятельности. Отсюда вполне обоснованно можно сформулировать закономерную *тенденцию досуговой культуры к оптимизации внутренних структур и внешних отношений.* Более того, при всей гипотетичности оценки такой тенденции, считаем, что именно на этом пути системы досуга и дополнительного образования обретут свое подлинное человеко- и культуротворческое призвание.

Наличие традиций как выражения закономерных тенденций в силу их нерефлексивно-органического характера, их органики, проистекающей из устойчивых и повторяющихся связей, постепенно приобретает характер обязательности, предписанности определенного поведения в соответствии с распределенными ролями и закрепленными функциями в досуговой системе. Такие «императивы» традиционных форм существенно способствуют достижению более высокого уровня организованности всех структур системы, делают ее поведение понятным, ожидаемым, предсказуемым. Наличие традиций, следовательно, выступает как основание для формирования инновационных проектов с учетом удержания всего ценного в прошлом и актуальном опыте. В результате возникает состояние, близкое к естественной необходимости закономерного хода «вещей» (т. е. системы досуга), которые детерминируются как устойчивыми внутренними отношениями и связями части и целого, части и части, элементов внутри части, так и внешними отношениями и связями (например, с внешней средой).

Такие отношения раскрывают новые грании сущности конкретной досуговой формы, ее, если можно так сказать, микрокосма в системе более крупных досуговых образований, и содержат в себе возможности новых маршрутов в организации досуга учащихся и молодежи. Расширяя свои возможности, конкретная досуговая система (например, в сфере учреждений дополнительного образования) обретает основания в собственном развитии, которое, представляя цепь перехода к новым состояниям, становится убедительным фактором ее самосохранения. В такой ситуации очень важно,

чтобы субъект организации досуга как системы отчетливо представлял возможные и реальные препятствия на пути ее существования. Возникает вопрос *профессиональной компетентности субъектов досуга,* которые должны понимать, что система не только стремится к самосохранению, но и предполагает усилия со стороны субъекта в этом направлении как части и фактора ее развития. Это возможно тогда, когда субъективные факторы и объективные основания и процессы находятся в единстве, когда субъект выстраивает свою деятельность в соответствии с объективными тенденциями и основаниями самой системы, творчески «играет по ее правилам».

Конкретная система досуга в своем функционировании находит основания собственного существования, т. е. ее существование должно быть таким, в котором она оправдывала бы свое назначение и свою необходимость, вытекающую не только из природы ее самой, но и потребностей субъекта досуга. Поэтому при выделении закономерных тенденций не следует забывать, что в социокультурной сфере, к которой относится досуговая деятельность, действует субъект, или носитель, деятельности. Деятельность общественного субъекта органично связана с объектом воздействия, т. е. с досуговой сферой, и является ее элементом. Получается, что человек сам творит досуговое пространство – специфический социокультурный объект, который отвечает его потребностям, интересам, целям, а также другим мотивационным структурам и формам их выражения (например, проектов). Следовательно, при создании досугового объекта или формировании досугового пространства как организованной формы досуга субъект должен принимать объективные и субъективные предпосылки. Обращение к опыту организации досуговой деятельности и функционирования досуговых объектов как систем составляет необходимую предпосылку создания гуманистически выраженной и культуротворческой системы досуга.

Поскольку субъект несет в себе творческое начало ее создания и функционирования, то в жизни системы или организации досуга сплетаются и взаимодополняют одну другую две необходимости: необходимость самой системы и потребность в ней субъекта, который ее организовал и поддерживает в состоянии организованности. Следовательно, сам субъект, будучи частью системы, ее субъективным началом и активным фактором ее создания и существования, должен нести в своем сознании категориальный образ системы досуга единства «организованностей» (Г. П. Щедровицкий). Он должен осознавать себя явлением этой системы, ее элементом, активно взамодействующим с теоретико-методологическим знанием и осмысленным опытом практических достижений в его проекции на конкретную «организованность» досуга. Будучи практикоориентированным теоретиком-методологом досуговой системы, ее создатель и организатор одновременно является и ее компонентом. Преодолеть это, на первый взгляд странное, дихотомическое состояние можно на пути рефлексивного анализа, в котором мыслящий разум, являясь субъектом досуговой деятельности, виртуально отделяет себя от системы и становится креативным фактором ее формирования, становления, развития и преобразования (если это необходимо и если появляются причины такого изменения). Таким образом, гуманитарное

назначение системы досуга предъявляет к субъекту требования креативности, культуры методологического и методического мышления, преодолевая разрыв между субъективным и объективным в работе со сложными системами.

Несмотря на то обстоятельство, что в сфере досуга, как и в социкультурной сфере в целом, отчетливо выражено присутствие субъективного начала, досуг как системное образование имеет ряд объективных закономерностей своего развития. В частности, данной сфере присуще *единство поступательного и циклического развития.* В ней чередуются относительно спокойные, эволюционные формы и этапы, время от времени прерываемые качественными скачками, резкими изменениями. Они охватывают практически все элементы досуга: субъектов, содержание деятельности, структуры, уровня организации, социокультурных функций, институциональные структуры или институты.

Рассматривая закономерность как тенденцию, мы связываем ее с законом, т. е. тенденция выступает формой проявления более глубоких, фундаментальных процессов и оснований, каким является закон. Следовательно, для тенденции свойственны различные случайности, отклонения, неотчетливые черты, индивидуальные «рисунок», траектория развития объекта досуговой деятельности. Именно из таких случайностей, отколонений, даже упадков, кризисных состояний проявляется, поначалу не совсем отчетливо, тенденция развития объекта.

В досуговой сфере действуют закономерности различного уровня общности. Мы их рассматриваем как проявление общих закономерностей на уровне особенного, т. е. относительно обособленной социокультурной сферы – досуга. Следовательно, общесоциологические закономерности, проецируясь на конкретные области современного досуга, преобретают превращенные формы в соответствии с особенностями конкретной сферы проекции. Так, например, закон отрицания отрицания получает свое выражение в закономерной тенденции преемственности социокультурного развития. Статистические законы выражают себя в тенденциях экспоненциального роста и диверсификации форм досуга. Зная основные закономерности развития объекта досуга субъект может более эффективно управлять им, преобразовывать и создавать новые досуговые пространства как среды развития человека.

В качестве закономерной тенденции отмечается *усложнение структуры досуговых форм и институтов.* Здесь имеют место две существенные тенденции. Во-первых формируются многопрофильные институты (например, досуговые центры), которые объединяют в себе различные направления деятельности, включая и деятельность досуговой направленности. Во-вторых, растет тенденция специализации, более узкой целевой направленности, учитывающая характеристики потребителя досугового продукта: демографические, социальные, состояние здоровья и т. д.

Указанные тенденции влекут за собой развитие целого направления в научном обеспечении деятельности досуговых учреждений, форм, направлений, которые нередко существуют наряду с другими в учреждениях дополнительного образования детей и социокультурной сферы. Все это обусловило потребность в *научном обеспечении досуговой сферы* –

функционирования соответствующих институтов и организационных структур, деятельности специалистов как в области досуга, так и в других сферах его поддержания, в частности, научных, методических, информационных, финансовых и др. В целом это свидетельствует о назревшей потребности в комплексном научном сопровождении культурно-досугового направления.

Таким образом, в теоретическом аспекте под закономерностью мы понимаем категорию, которая выражает существенные, устойчивые, повторяющиеся связи явления, этапов развития специфического социокультурного образования, каким является сфера досуга (объекта досуга). Закономерность развития сферы досуга проистекает из его природы, существенного назначения, реальных потребностей, интересов и целей субъекта. Развитие системы имеет внутреннюю связь между этапами, каждый из которых выражает, во-первых, *преемственную связь* с другими, во-вторых, сохраняет и развивает свою качественную определенность, выраженную в функциональных связях как с самой системой, так и с ее элементами.

Итак, чрезвычайно важно иметь в виду, что каждый объект находится во многообразных отношениях. Следовательно, он для самого себя пребывает в различных образах или ипостасях. Такими отношениями являются, в частности, причина и следствие, часть и целое, форма и содержание, подчинение, соподчинение вещей, процессов, участников, функциональные отношения, соотношения во временной последовательности, количественные отношения, отношения предметов в пространстве, основание и следствие и т. д. Так например, досуговое мероприятие можно рассматривать не только как форму досуга, т. е. в отношении к различным формам организации и участия, не только в отношении к здоровью и его сбережению, но и в отношении к учебным заданиям по предмету, информированности о познаваемом объекте, истории его возникновения, его функциям и т. д. Следовательно, субъект организации досуга может выбрать *существенные отношения,* которые будут существенно важны для решения обозначенной им проблемы или достижения важной цели. В рамках выбранных отношений определяются тенденции (существенные, устойчивые, повторяющиеся и др.), которые позволяют глубже познать сам объект досуговой деятельности, его функциональные связи, определить формы работы с ним, вплоть до преобразования и создания на его основе нового.

Поскольку в ходе отношений выявляются стороны предмета, то, полагая отдельные объекты в отношения с другими, субъект социокультурной деятельности сможет наиболее адекватно определить потенциальные и реальные функциональные возможности каждого из них в составе целого, в нашем случае – в области досуга как системного образования. При этом для соотношения важно брать и исследовать наиболее существенные стороны, включая и внешнюю среду функционирования объектов. Такие отношения важны не только для моделирования и проектирования объектов досуга, но и для их преобразования и самопреобразования субъекта. Именно такая деятельность делает его не только специалистом, но и науко-практиком.

2. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

С. Г. Молочников

2.1.Учебно-программная документация образовательной программы дополнительного образования детей и молодежи: от разработки до экспертизы

Специфика дополнительного образования детей и молодежи выражается в том, что его содержание строится на иных основаниях, чем в дошкольном, общем среднем и профессиональном образовании. В качестве таких оснований, наряду с государственным заказом, выступает совокупность личных заказов (интересов) детей, родителей, а также других общественных субъектов. Это многообразие заказов (интересов) непрерывно развивается, поэтому в самом основании дополнительного образования детей и молодежи заложена его динамика и принципиальная инновационность. Эти факторы объясняют отсутствие возможности строгой регламентации содержания программ дополнительного образования детей и молодежи, тем более его государственной стандартизации. В качестве методологического принципа оформления и структурирования содержания дополнительного образования детей и молодежи выступает принцип многовариантности организации образовательных программ. Их направленность и содержание определяются задачами интеллектуального, творческого, духовно-нравственного и физического развития.

В соответствии со статьей 239 Кодекса Республики Беларусь об образовании учебно-программная документация образовательной программы дополнительного образования детей и молодежи включает в себя:

типовые программы дополнительного образования детей и молодежи;

типовые учебные планы детских школ искусств;

типовые учебные программы детских школ искусств;

программы объединений по интересам;

экспериментальные программы дополнительного образования детей и молодежи;

индивидуальные программы дополнительного образования детей и молодежи.

Типовая программа дополнительного образования детей и молодежи является техническим нормативным правовым актом и определяет цели и задачи изучения содержания образовательных областей, тем, учебных предметов, учебных дисциплин соответствующего профиля, уровни их изучения, срок получения дополнительного образования, учебно-тематический план, время, отведенное на изучение образовательных областей, тем, учебных предметов, учебных дисциплин, виды занятий, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания при реализации образовательной программы

дополнительного образования детей и молодежи, за исключением ее реализации в детских школах искусств.

Типовые программы дополнительного образования детей и молодежи разрабатываются Министерством образования Республики Беларусь совместно с организациями, осуществляющими научно-методическое обеспечение дополнительного образования детей и молодежи, и утверждаются Министерством образования Республики Беларусь.

Программа объединения по интересам определяет цели и задачи изучения содержания образовательных областей, тем, учебных предметов, учебных дисциплин соответствующего профиля, уровни их изучения, срок получения дополнительного образования, учебно-тематический план, время, отведенное на изучение образовательных областей, тем, виды занятий, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания.

Программа объединения по интересам разрабатывается учреждением образования (иной организацией, которой в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность), реализующим образовательную программу дополнительного образования детей и молодежи на основе типовой программы дополнительного образования детей и молодежи.

Программы объединений по интересам с повышенным уровнем изучения образовательной области, темы, учебного предмета или учебной дисциплины утверждаются Министерством образования.

Программы объединений по интересам с базовым уровнем изучения образовательной области, темы, учебного предмета или учебной дисциплины утверждаются руководителем учреждения образования (иной организации, которой в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность), реализующего образовательную программу дополнительного образования детей и молодежи, по согласованию с его учредителем (для государственных учреждений образования) или по согласованию с местным исполнительным и распорядительным органом (для иных организаций).

Экспериментальная программа дополнительного образования детей и молодежи апробируется в учреждении образования, реализующем образовательную программу дополнительного образования детей и молодежи, на базе которого осуществляется экспериментальная деятельность.

Экспериментальные программы дополнительного образования детей и молодежи разрабатываются организацией, осуществляющей научно-методическое обеспечение дополнительного образования детей и молодежи, и утверждаются Министерством образования Республики Беларусь.

Индивидуальная программа дополнительного образования детей и молодежи определяет особенности получения дополнительного образования детей и молодежи одаренными учащимися, учащимися из числа лиц с особенностями психофизического развития, а также учащимися, которые по уважительной причине не могут постоянно или временно посещать занятия.

Индивидуальные программы дополнительного образования детей и молодежи разрабатываются на основе типовых программ дополнительного

образования детей и молодежи или типовых учебных планов детских школ искусств, типовых учебных программ детских школ искусств учреждением образования (иной организацией, которой в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность), реализующим образовательную программу дополнительного образования детей и молодежи, и утверждаются его руководителем.

Программа объединения по интересам

Программа объединения по интересам является основным элементом организации образовательного процесса при реализации образовательной программы дополнительного образования детей и молодежи. Она направлена на развитие познавательных интересов ребенка, создание условий для раскрытия его творческого потенциала в избранном направлении деятельности.

Одновременно программа является документом, отражающим педагогическую концепцию деятельности объединения по интересам, в которой раскрываются структура реализации; последовательность осуществления; информационное, технологическое и ресурсное обеспечение образовательного процесса в соответствии с обоснованными целями и содержанием образования.

Содержание программ должно соответствовать:

а) достижениям мировой культуры, традициям, культурно-национальным особенностям регионов;

б) определенному уровню образования (дошкольного, общего среднего, профессионального, среднего специального, высшего);

в) профилю образовательной программы (техническому, спортивно-техническому, художественному, физкультурно-спортивному, туристско-краеведческому, эколого-биологическому, военно-патриотическому, социально-педагогическому, социально-экономическому, естественно-математическому, общественно-гуманитарному, культурно-досуговому);

г) современным образовательным технологиям, которые отражены в принципах обучения (индивидуальности, доступности, преемственности, результативности); формах и методах обучения (активных методах дистанционного обучения, дифференцированного обучения, занятиях, конкурсах, соревнованиях, экскурсиях, походах и т. д.); средствах обучения (перечень необходимого оборудования, инструментов и материалов в расчете на объединение обучающихся); методах контроля и управления образовательным процессом (анализе результатов деятельности детей).

Содержание программ должно быть направлено:

– на создание условий для развития личности ребенка;

– на развитие мотивации личности к познанию и творчеству;

– на обеспечение эмоционального благополучия ребенка;

– на приобщение обучающихся к общечеловеческим ценностям;

– на профилактику асоциального поведения;

– на создание условий для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности ребенка, ее интеграции в систему мировой и отечественной культур;

– на интеллектуальное и духовное развития личности ребенка;

– на укрепление психического и физического здоровья;

– на взаимодействие педагога с семьей.

Цели и задачи программы объединения по интересам должны обеспечивать обучение, воспитание, развитие детей. В целях повышения качества дополнительного образования детей и молодежи предлагаются общие требования к программам.

Общие требования к программам объединений по интересам

Программа объединения по интересам должна:

- иметь четко сформулированные цели педагогической деятельности и представление о перспективах развития детского коллектива, т. е. создавать максимально полное представление о целях и задачах, этапах реализации, о прогнозируемых и механизмах их достижения;
- сочетать действия, направленные на творческое развитие личности каждого ребенка и создание необходимых условий для развития всех занимающихся детей;
- давать представление о задачах и конечных результатах работы с детьми в данном учебном году и собственных критериях их оценки;
- содержать собственную систему диагностики (индивидуальных возможностей ребенка, интересов, готовности к восприятию материала, оценки знаний и умений и т. д.);
- содержать планирование этапов работы коллектива, прогнозирование промежуточных результатов, определение критериев их оценки;
- предусматривать организацию специальной работы, направленной на формирование сотворческих отношений внутри коллектива, на развитие открытого общения между детьми и педагогами;
- осуществлять дифференцированный подход к работе с детьми различной подготовленности и одаренности;
- планировать работу с родителями по привлечению к организации и обеспечению образовательной и творческой деятельности ребенка;
- предусматривать организацию творческих отчетов коллективов, открытых занятий, быть гибкой и допускать внесение изменений;
- создавать условия для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности, ее интеграции в систему мировой и отечественной культуры;
- обеспечивать качество образования, при котором уровень развития детей адекватен современному уровню общественного развития.

Разработка программы объединения по интересам включает обычно три этапа программирования: первый этап – подготовительный; второй – моделирующий; третий – оформительский.

На первом этапе педагог дополнительного образования (методист) обосновывает для себя необходимость создания того или иного вида образовательной программы, отвечая на вопросы:

- Почему возникла необходимость в такой разработке? (Программа

создается, потому, что нет аналогов, новый содержательный курс по одной из образовательных областей или существующие программы по избранному направлению совершенно не удовлетворяют педагогов, детей, их родителей и т. д.).

- В чем смысл образовательной программы?
- В чем ее новизна и оригинальность?
- Для какой возрастной группы обучающихся предназначена данная программа и на какой срок реализации она рассчитана?
- Развитию, воспитанию или совершенствованию каких качеств личности обучающегося способствует данная программа?
- Какими знаниями, умениями, навыками должен обладать обучающийся после прохождения курса обучения по предлагаемой программе?
- Соответствует ли авторский идеал реальным запросам?
- Каким будет конечный результат реализации разработанной программы?
- Есть ли необходимость в такой программе в конкретном учреждении образования?

На втором этапе (моделирования программы) разработчиком выстраивается модель будущей программы, с четким определением целей, задач, принципов, педагогических позиций в организации образовательно-воспитательной деятельности и определяются временные рамки реализации программы в соответствии с учебно-тематическим планом. Основная задача разработчика на данном этапе – выстраивание в логике содержания программы (по разделам, блокам и т. д.) ведущих принципов в организации деятельности, способов организации, условий эффективности реализации, а также определение поэтапного контроля за реализацией содержания программы и способов оценки результатов деятельности обучающихся.

На третьем этапе программирования – оформительском – разработчиком сжато излагается текст программы объединения по интересам с четкими формулировками и выводами. Недопустимо применение одинаковых терминов для различных понятий, но даже если и употребляются специфические термины, они должны быть объяснены (раскрыты).

Алгоритм разработки программы объединения по интересам

1. Формирование цели программы: диагноз; прогноз; формулирование конечной цели; концепция стратегии действий; конкретные задачи; выявление проблемной операции.

2. Разработка и утверждение образовательной программы: обоснование вариантов действия; выбор оптимального варианта; утверждение и согласование программы в установленном порядке.

3. Реализация программы: распределение задач между исполнителями; информационно-методическое и стратегическое обеспечение; координация регулирования процесса реализации; контроль.

4. Анализ итогов реализации программы: сравнительный анализ запланированных и достигнутых результатов; открытие новых проблемных ситуаций; формирование новой цели программы.

Качественные характеристики образовательных программ

Актуальность (способность программы отвечать социальным потребностям и быть ориентированной на эффективное решение задач в области образования).

Прогностичность (способность программы предвидеть тенденции и перспективы развития образовательно-воспитательного процесса, его влияние на личностный рост кружковцев).

Рациональность (способность программы определять такие способы решения образовательно-воспитательных задач, которые позволят на основе имеющихся ресурсов получить максимальный результат).

Реалистичность (свойство программы отражать соответствие содержания способам достижения цели).

Целостность (способность программы обеспечить согласованность и полноту, взаимодействие и последовательность действий участников педагогического процесса для реализации цели).

Контролируемость (способность программы отслеживать реализацию программы, определять результаты на промежуточном и конечном этапах);

Корректируемость (способность программы к модификации в соответствии с изменяющимися условиями педагогического процесса); *Вариативность* (свойство программы предлагать различные пути достижения результата).

Научность (свойство программы отвечать требованиям педагогической науки и практики).

Модель программы объединения по интересам

1. *Титульный лист* *(оформление):*
вышестоящий орган управления образования;
наименование учреждения, отдела;
утверждение (кем, когда);
согласование (кем, когда);
название программы;
составитель (автор): Ф. И. О., должность;
год разработки.

Титульный лист содержит: полное наименование учреждения образования согласно уставу; реквизиты по согласованию программы на заседании коллегиального органа (педагогического совета или методического совета), а также реквизиты утверждения программы как действующего нормативного документа (подпись директора, печать). Далее разработчик предлагает лаконичное название программы, отражающее суть образовательной области, с указанием возрастного контингента детей, сроком реализации программы. Указываются Ф. И. О. автора программы, занимаемая должность, год разработки программы.

Под *классической структурой программы* подразумевается логически обоснованное взаиморасположение составных частей, блоков.

2. Пояснительная записка

Здесь обосновывается актуальность программы, ее проблематика и раскрываются истоки возникновения того или иного вида искусства, образовательные области, межпредметные связи. Указываются наиболее острые проблемы: *увеличение занятости детей в свободное время; организация полноценного досуга; развитие определенных качеств личности; поддержка и развитие талантов; адаптация в обществе детей с определенными особенностями; физическое развитие и оздоровление детей; ранняя профессиональная ориентация и т. п.*

Автором дается обоснование новизны, самобытности программы, указываются авторские концепции, на которых базируются содержательная и методическая части программы.

Примерные пункты пояснительной записки:

• актуальность программы;

• характеристика программы, сроки ее реализации;

• ссылка на учебно-программную документацию (типовую программу, основные образовательные программы и т. д.), информационно-аналитические материалы, учебные пособия, методические разработки на основе которых разработана данная программа;

• педагогические идеи, ценности, принципы обучения и воспитания, следование которым обеспечивает реализацию целевого назначения программы;

• педагогические цели и задачи (образовательные, развивающие, воспитательные);

• организационные условия реализации программы:

- особенности группы детей (возраст, уровень развития и образования, круг интересов и т. д.);
- общее количество часов;
- периодичность и продолжительность занятий;
- нормы наполняемости объединения по интересам;
- организационные формы (в соответствии со спецификой образовательного профиля);
- санитарно-гигиенические нормы, нормы пожарной безопасности и техники безопасности;
- ресурсное обеспечение (материально-техническое).

В **пояснительной записке** к программе разработчик указывает, на основании какой программы будет создана новая или же обосновывает собственные авторские подходы, педагогический опыт, которому нет аналогов. Он также акцентирует внимание на том, какие результаты (по сравнению с типовой или другой программой) будут достигнуты при реализации разработанной программы (более высокий уровень воспитанности, обученности и т. д.) и указывает при этом новые условия успешного обеспечения образовательно-воспитательного процесса (методические, дидактические, материально-технические, социальные и др.).

Разработчик описывает, какими компонентами учебно-методического комплекса сопровождается или будет сопровождена данная программа, какие доминирующие методики и технологии применяются при организации занятий,

воспитательных мероприятий при реализации содержания программы. На этом этапе разработчик детально анализирует свою педагогическую деятельность, возможности субъектов образовательного процесса (детей, родителей, педагогов-психологов, педагогов-внешкольников, учителей школ), социальные и другие факторы, влияющие на жизнедеятельность детского коллектива.

В результате обстоятельного анализа разработчик определяет основной замысел или *варианты модификации* программы, избирая реально достижимые идеи развивающего *характера.*

При разработке программы порой даже у опытных педагогов возникают трудности в программировании.

Создание программы объединения по интересам включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов: идея-замысел; цели; задачи педагогической деятельности; методика и технология реализации.

З а м ы с е л должен всегда присутствовать при разработке образовательной программы. Суть замысла заключается в том, что же необходимо автору создать, изменить, усовершенствовать в разрабатываемой программе в новых условиях.

Трудности у разработчиков возникают при определении *ц е л и*. Необходимо помнить, что цель (цели) всегда связаны с обобщенным представлением идеального результата и способа его достижения, так как цель – это заранее предполагаемый, проектируемый результат эффективной педагогической деятельности.

1) Разработчик *указывает адресата* (кому предназначена программа), возрастной контингент обучающихся, срок реализации программы с указанием часов по годам обучения, допустимую нагрузку на обучающегося в неделю согласно годам обучения; краткие сведения о детском коллективе: статус, вид группы (профильная, комплексная, экспериментальная, научно-исследовательская); состав группы (постоянный, переменный); особенности набора детей (свободный, по конкурсу, по тестам).

2) *Указываются цели* программы (воспитательные, развивающие, обучающие) с реальным прогнозом результата (некая модель выпускника). Целевые установки могут быть направлены на развитие ребенка в целом, на развитие определенных способностей, качеств личности, на помощь в поиске профессиональной ориентации и т. д. Таким образом, цель программы – решение реально существующей проблемы. Разрабатывая программу, педагог предлагает свое видение достижения поставленной цели.

Ц е л ь – заранее предполагаемый результат образовательного процесса, на реализацию которого будут направлены усилия педагога и всех субъектов образовательного процесса.

Примерная постановка целей:

- изменение мировоззрения личности, ее культуры через новую образовательную систему (в глобальном масштабе);

- создание авторской технологии, нравственное воспитание личности, сплочение детского коллектива;

- создание новой методики обучения, обучение какому-либо виду деятельности; развитие личностных качеств через обучение; организация

полноценного досуга и др.;

- удовлетворение постоянно изменяющихся потребностей и запросов детей;
- создание возможностей для творческого развития детей;
- приобщение детей к культурным ценностям;
- профориентация и т. д.

3) *Указываются задачи* программы, включающие способы достижения прогнозируемого результата. Конкретизация цели программы проходит через определение задач-путей и условий достижения цели.

При формировании задач пользуются следующей классификацией:

- познавательная задача – развитие познавательного интереса, включенность обучающихся в познавательную деятельность;
- развивающая задача – развитие личностного самообразования детей, активности, самостоятельности, общения и т. д.;
- воспитательная задача – создание условия для формирования общественной активности, реализация в социуме и др.;
- обучающая задача – формирование специальных знаний, умений, навыков, удовлетворения образовательных потребностей;
- Формулировка задач должна быть четкой и краткой, включать ключевое слово (оказать, отработать, освоить, организовать и т. д.).

В процессе обучения педагог может решать следующие *задачи по созданию условий* для развития познавательных интересов обучающихся в какой-либо области знаний; интеллектуальных способностей; обучения самообразованию; овладения приемами и методами самостоятельной работы; обучения методам научной, исследовательской, экспериментальной работы; развития изобретательских и конструкторских способностей.

4) *Указываются принципы реализации* образовательно-воспитательного процесса, дается краткая характеристика применяемым педагогическим технологиям с обоснованием целесообразности их применения в данном детском объединении.

3. *Учебно-тематический план:*

- темы (разделы) занятий;
- общее количество часов, количество часов на теоретические и практические занятия по каждой теме (разделу).

Учебно-тематический план раскрывает технологию изучения программы, определяет последовательность тем и количество часов на каждую из них, представляет собой таблицу, в которой обозначены разделы и темы программы с определением количества отведенных на их изучение часов, разбивкой на теоретические и практические часы.

Если программа рассчитана более чем на год обучения, то учебно-тематический план составляется на каждый год.

Итоговое количество часов, отведенных на изучение программы, зависит от нагрузки. При нагрузке 1 час в неделю – 35 часов в год (сентябрь – май), 2 часа в неделю – 72 часа в год, 4 часа в неделю – 144 часа в год, 6 часов в неделю – 216 часов в год, 9 часов в неделю – 324 часа в год.

4. *Раздел «Содержание деятельности».* Краткое изложение содержания тем (разделов) согласно учебно-тематическому плану (с указанием видов практической работы) раскрывает разделы и темы, заявленные в учебно-тематическом плане, с указанием методики и технологии реализации заявленного содержания (примечание: педагоги-разработчики иногда подменяют учебно-тематический план календарно-тематическим планом, который ведется в журнале учета проведенных занятий).

В этом разделе необходимо раскрыть содержание каждой темы в порядке, заявленном в учебно-тематическом плане, в форме тезисов, сначала ее теоретическую часть, затем – практическую.

В зависимости от направленности программы, в содержании отдельного раздела, темы могут быть отражены:

а) основные сведения, общие понятия, закономерности, теории, правила, изучаемые учащимися; формируемые умения и навыки;

б) проблемные вопросы теоретического характера; виды задач, упражнений, заданий.

Вводное занятие (первая тема) включает знакомство с коллективом, с правилами техники безопасности, обсуждение плана работы на год, знакомство с историей образовательного предмета.

Раскрывается суть содержания программы: ориентация содержания (научное, практическое, художественное, социальное, профориентационное и т. д.); характер освоения (развивающая, компенсирующая, углубленная, интенсивная, реабилитационная); стиль (ретро, современный); профиль; направление.

5. *Раздел «Условия реализации программы»* содержит: дидактические, методические, материально-технические, оздоровительные условия, при наличии которых возможно эффективное достижение запланированных целей.

Методические условия реализации программы:

– технологии и формы обучения и воспитания, способы организации педагогического взаимодействия, приемы включения кружковцев в творческий процесс;

– методы диагностики освоения программы, личностного развития кружковцев;

– формы итогового занятия;

– краткое описание учебно-методического комплекса: аудио-, видео-, фото-, киноматериалы; информационные источники, в т. ч. на электронных носителях; Интернет-ресурсы; наглядный и дидактический материал.

6. *Раздел «Ожидаемый результат»* **(**если этот раздел включается в программу разработчиком) должен предполагать: развитие способностей; повышение престижа детских творческих объединений; улучшение показателей адаптации в обществе; наглядное проявление – участие в выставках, концертах, публикациях и др. Все это способствует доказательству значимости и необходимости конкретной программы.

Чтобы определить ожидаемый результат, нужно знать, с какими знаниями и качественными характеристиками поступили дети в объединение (стартовый контроль) и что получили на выходе (итоговый контроль).

Контроль может проводиться в следующих формах: собеседование; зачет; вопросник по программе; *реферат,* защита работы; выполнение нормативов; контрольное упражнение; участие в конкурсах, выставках; выступления на концертах, соревнованиях; участие в КВНах, викторинах, открытых занятиях.

Контроль позволяет педагогу определить эффективность воспитания и обучения по программе, обсудить результаты, внести коррективы в образовательный процесс. Контроль позволяет детям (их родителям) увидеть результаты их труда, что создает хороший морально-психологический климат в детском коллективе.

Все вышеуказанные формы диагностики эффективности программы можно условно рассматривать в двух направлениях:

а) личностном: изменение личностных качеств ребенка, которые помогут определить тесты; анкеты; творчески книжки; педагогические наблюдения;

б) внешнем: результаты творческих отчетов; участие в выставках, конкурсах, олимпиадах; награды, грамоты, дипломы.

Собранный материал и проведенный по нему анализ позволит сделать вывод об эффективности конкретной образовательной программы.

Отчеты о работе обучающихся по образовательной программе могут проходить в форме: выставок; открытых занятий; конкурсов; фестивалей; других демонстрационных мероприятий.

7. ***Раздел «Список литературы для педагогов»; «Список литературы для детей по программе»***.

Эти разделы содержат все библиографические данные к программе в алфавитном порядке.

Списки литературы для педагогов и учащихся составляются отдельно. Желательно выделить основную и дополнительную литературу. Список литературы может быть составлен по темам. Внутри каждого раздела список литературы составляется в алфавитном порядке.

8. ***Раздел «Приложения к программе»*** **(** при наличии приложений) содержит прикладную методическую продукцию, учебно-методический комплекс (совокупность систематизированных текстовых и схематических материалов), призванный обеспечить ее успешную реализацию.

Экспертиза учебной программы. В экспертизе участвуют методисты предметной области, к которой относится программа, представители администрации (заместитель директора по учебной работе), члены консультативных советов – например научно-методического совета, психологи, социальные педагоги. Экспертиза проводится на основе изучения текста программы, данных психолого-педагогической диагностики развития детей, обучающихся по программе, анализа достижений учащихся; оценки данных опросов, фиксирующих уровень обучения по программе.

При проведении экспертизы ее участники должны получить ответы на следующие вопросы:

- насколько полно в программе представлена степень ее новизны и актуальности;

- в какой мере содержание программы, проектируемые результаты ее освоения отвечают потребностям, интересам ее заказчиков (детей и их родителей);
- насколько программа перспективна для использования в системе дополнительного образования детей и молодежи;
- в какой мере учтены индивидуальные и возрастные особенности детей, представлены методы, стимулирующие развитие творческой личности;
- каков уровень научно-педагогической компетентности разработчиков программы, насколько состоятельны их профессиональные идеи;
- обеспечена ли программа необходимыми дидактическими материалами;
- насколько полно представлены разделы программы;
- какие рекомендации по совершенствованию программы можно предложить ее разработчикам.

При оценке программы необходимо учитывать то, что она должна являться составной частью общей системы, принимая во внимание специфику учреждения образования и его материально-техническое обеспечение, а также профессиональную подготовку педагога дополнительного образования.

С. Г. Молочников

2.2. Основные формы объединений по интересам дополнительного образования детей и молодежи

Одна из значимых функций дополнительного образования детей и молодежи в том, что оно усиливает вариативную составляющую основного образования, а также способствует профессиональному самоопределению обучающихся. Известно, что не все дети обладают высоким уровнем академического интеллекта, у многих из них дарования лежат в иных сферах развития личности: в физической (мышечной), образно-художественной, эмоционально-волевой и т. д. Подлинно гуманное отношение к ребенку возможно лишь тогда, когда признаются, уважаются все области реализации его личности. Даже самому проблемному, «трудному», педагогически запущенному ребенку можно помочь найти себя в спорте, туризме, краеведении, эколого-биологической деятельности, художественном и техническом творчестве, общественной деятельности и др.

Поэтому желательно, чтобы в учреждении дополнительного образования детей и молодежи, в школах, иных организациях микрорайона было многообразие объединений по интересам, чтобы каждый ребенок мог найти себе место и дело по душе, чтобы он знал, что его там *ждут,* ему *рады* и его туда *примут.* Кроме этого обучающийся должен иметь право менять объединения по интересам, чтобы попробовать себя в большинстве из них и в результате найти дело, соответствующее его способностям. При этом такими объединениями должны руководить мастера своего дела, чья приоритетная задача – помочь каждому ребенку выявить свой талант и обрести призвание.

Основной формой организации образовательного процесса при реализации образовательной программы дополнительного образования детей и молодежи является занятие в объединении по интересам. Объединение по интересам создается из числа детей и молодежи на основе общего интереса к конкретному направлению деятельности.

К объединениям по интересам относятся кружок, клуб, секция, студия, мастерская, лаборатория, оркестр, хор, ансамбль, театр, научное общество учащихся и иные объединения.

К р у ж о к – традиционная (базовая) форма объединения по интересам.

Для кружка приоритетны предметно-практические задачи освоения конкретного направления деятельности (в рамках определенного профиля). Изучается один учебный курс, соответствующий требованиям образовательной программы.

С составом объединения по интересам работает один педагог.

С е к ц и я

Образовательная программа дополнительного образования детей и молодежи по физкультурно-спортивному (спортивно-техническому, туристско-краеведческому) профилю реализуется в секциях, начиная от секций общефизической подготовки и продолжается вплоть до секций спортивного совершенствования. Занятия в секции предполагают теоретическую и практическую подготовку.

При разработке учебно-программной документации спортивной секции следует учитывать систематику подготовки юного спортсмена, которая предусматривает, как правило, четыре основных этапа подготовки:

а) предварительную спортивную подготовку;

б) начальную спортивную специализацию;

в) углубленную спортивную специализацию;

г) совершенствование спортивного мастерства.

Реализация типовой программы физкультурно-спортивного профиля требует многообразия методов работы, направленных на создание оптимальных условий для достижения ожидаемых результатов в обучении, воспитании, развитии учащихся, удовлетворения их индивидуальных возможностей, потребностей, интересов, раскрытия личностного потенциала каждого.

Все эти методы применяют в различных сочетаниях, каждый используют не стандартно, а постоянно приспосабливают к конкретным требованиям, обусловленным особенностями физкультурно-спортивной практики. Выбор методов определяется задачами и содержанием образовательного процесса, условиями проведения занятий, возрастными и половыми особенностями, степенью подготовленности занимающихся.

Спортивные соревнования представляют в программе работы секции специфическую **форму нравственного воспитания** подрастающего поколения.

Основным принципом соперничества спортсменов является принцип справедливости и честной спортивной борьбы. В командных соревнованиях четко выступает зависимость успеха коллектива от успеха каждого.

Процесс воспитания должен быть направлен на формирование у юных спортсменов необходимых морально-волевых качеств (воли, смелости, решительности, настойчивости, стойкости и др.), а также физических качеств (быстроты, силы, ловкости, выносливости и т. п.).

В воспитательной работе с юными спортсменами необходимо опираться на коллектив. Совместные занятия, общественно-полезный труд, беседы, экскурсии, культпоходы сплачивают детей, формируют такие качества, как взаимная ответственность, уважение друг к другу, доверие**.** В коллективе спортивной секции возникает единство личных целей (стремление к личному совершенствованию, личным достижениям) и общественных (защита чести коллектива, города, района, области, страны).

В разновозрастном спортивном коллективе формируются особые отношения: забота о младших, новичках, ответственность старших, бережное сохранение традиций и т. д. Встречи с мастерами спорта, выдающимися спортивными деятелями, которые могут интересно и увлекательно рассказать о подготовке и участии в крупных республиканских и международных соревнованиях, общении с высококвалифицированными зарубежными спортсменами и тренерами, привести интересные примеры и факты представляют большой интерес для детей и подростков.

Просмотры фильмов о спорте, знакомство с литературой на спортивную тематику с последующим обсуждением, в процессе которого учащиеся заинтересованно высказывают свое мнение, защищают и отстаивают свою точку зрения, являются полезной формой нравственного воспитания, помогают уточнять необходимые в жизни нравственные понятия, обогащают нравственный опыт.

К л у б *(объединение клубного типа, творческий коллектив)* – форма объединения по интересам, решающего комплекс педагогических задач. Приоритет – освоение содержания широкой (*той или иной*) предметной области, возможность приобретения учащимися личного опыта демократических отношений, организаторской и социально значимой деятельности, организация досуга детей и молодежи.

Отличительный признак клуба – наличие названия, определенной символики. Возможно наличие уставных документов, правил. В деятельности клуба принимают активное участие органы детского (либо детско-родительского), молодежного самоуправления – совет клуба, актив клуба и т. д. Существует определенный событийный ритм жизни, основанный на правилах и традициях. Клубы сотрудничают с «друзьями клуба» (выпускниками разных поколений, родителями, другими клубами по профилю либо направлению деятельности).

Клубная деятельность может стать особой сферой жизни учащихся в учреждении образования и объединять практически всех участников педагогического процесса (педагогов, учащихся, родителей). Максимальное разнообразие видов деятельности, неформальность, ориентация на индивидуальные интересы и склонности детей – важные принципы ее организации. Именно клубная деятельность при правильной организации предоставляет каждому обучающемуся возможности реализовать и утвердить

себя, пережить чувство успеха, ощутить свою необходимость и полезность, уверенность в собственных силах. Разнообразие клубной деятельности возможно при условии привлечения к ее организации широкой общественности, местных умельцев-энтузиастов, которые могут работать с детьми, а также специалистов района, объединенных в передвижные коллективы (что особенно актуально для сельской местности). Большим воспитательным потенциалом обладают разновозрастные объединения *клубного типа*.

Деятельность клуба объединяется общей целью. Как правило клуб создается для детей 12 лет и старше. Предлагается возможная классификация клубов: профильный; многопрофильный; досуговый; разновозрастной; комплексный; молодежный и др.

Наличие уставных документов, правил предполагает: устав (положение) клуба; символику (герб, эмблему…); девиз (слоган); песню (гимн).

Клубное объединение может иметь региональную (районную) структуру, например: «Клуб юных друзей» (пограничников, ГАИ, МЧС и др.); районный клуб волонтеров «Равный обучает равного»; клуб интеллектуальных игр; клуб «Дружная семья» и т. д.

В клубе имеется возможность функционирования нескольких объединений по интересам, например: клуб исторической реконструкции может включать объединения по направлениям (исторический костюм; музицирование; старинный танец; изготовление муляжей вооружения; реконструкция быта, боевых действий и др.).

Координация работой клуба осуществляется педагогом дополнительного образования (педагогом-организатором, культорганизатором), имеющим первую или высшую квалификационную категорию. При организации клубной деятельности рекомендуется использовать элементы КТД: совместное планирование, осуществление задуманного, подведение итогов, самоанализ деятельности.

В учебно-программной документации клуба необходимо отразить *специфику общей организации образовательного процесса*, например: один раз в неделю проводится занятие со всем составом клуба; один раз в неделю – занятие с активом клуба; один раз в месяц – заседание совета клуба и др.

Клубные формы работы предполагают нефиксированный состав учащихся. Формы занятий: заседание совета клуба; тематические дни; акции; праздники; встречи; турниры; конкурсы; игры; концерты; выставки; экскурсии; походы; дискуссии; информационные (агитационные) мероприятия и др. Занятия в клубе могут предусматривать индивидуальную, групповую, массовую работу с обучающимися.

Практика работы подтверждает возможность добиться хороших результатов в работе как с группами детей из учащихся одного класса или параллели, так и в работе *разновозрастных объединений (РВО),* где можно организовать ученическое самоуправление (постоянные РВО: совет музея, совет командиров и т. д.; временные РВО: советы дел и комиссии), шефство старших над младшими, выполнение конкретной работы, требующей специальных умений и навыков (ремонт сломанной мебели, благоустройство школьной территории и др.), подготовку школьных дел, организацию

праздников, торжеств, поздравлений, оказания помощи инвалидам, пожилым людям, ветеранам Великой Отечественной войны и труда.

С т у д и я – форма объединения по интересам, содержание деятельности которого связанно с определенным видом искусства или творчества (как правило, художественного, технического, эколого-биологического профиля).

Цель студийной деятельности, с одной стороны, направлена на сохранение, изучение и присвоение детьми традиций искусства, достижений художественной деятельности, а с другой – на освобождение от штампов, стереотипов бытового восприятия и выработку критериев и норм творчества и эстетических воззрений современности.

Принцип «студийной свободы» предполагает поиск обучающимися путей и средств самореализации, самостоятельность, независимость от шаблонов и стереотипов, творческое самовыражение. Педагогические задачи студии – создание условий для творческого развития обучающегося, конкретные результаты при демонстрации достижений детского, молодежного творчества. Студия предполагает определенную глубину освоения содержания, наличие комплекса интегрированных учебных курсов, которые могут вести разные педагоги. Активизируется практическая деятельность с показом достижений (проведение конкурсов, выставок, концертов, творческих отчетов и др.).

В организации деятельности студии возможно участие коллегиального органа (художественный совет). Организация студийных занятий предполагает наличие отдельного помещения, оснащенного необходимым специальным оборудованием. Деятельность студии направлена на расширение и углубление знаний в области художественного творчества и искусства, технического творчества, эколого-биологического творчества.

В студии одного профиля могут работать педагоги по нескольким направлениям деятельности, например: конструирование, моделирование одежды и декоративно-прикладное творчество. Занятия, как правило, проводят педагоги со специальным (профильным) образованием по направлению деятельности. Руководитель студии может непосредственно заниматься набором (отбором) детей с целью определения наличия задатков, склонностей, способностей, а также высокой мотивации к деятельности по направлению студии.

Вполне возможно организовать прием детей, которые уже имеют творческие достижения (в объединениях по интересам первого года обучения либо в самодеятельном творчестве). Разновозрастной коллектив студии располагает к организации деятельности обучающихся в форме стажировки. Для педагогов появляется возможность, объединив две группы, проводить интегрированные занятия, обогащающие педагогов в профессиональном плане, а детей – опытом межличностных отношений.

Студия целенаправленно должна ориентировать обучающихся на демонстрацию своих достижений. Для этого необходима система мероприятий (возможно по отдельному плану), включающая выставки, конкурсы, показы, творческие отчеты и др., отражающие конкретные результаты деятельности студии.

М а с т е р с к а я (лаборатория) – для мастерской характерна принадлежность к определенному направлению в прикладной деятельности (либо искусстве). Приоритет – решение предметно-практических задач, ориентация на достижение высокого уровня мастерства по определенному направлению либо формирование прикладных умений (оттачивание навыков), овладение специальными технологиями; направленность на достижение высокого уровня мастерства обучающихся, овладение практическими умениями (навыками) специальными технологиями, решение предметно-практических задач.

Специфика деятельности мастерской – ориентация на достижение высокого мастерства (подтверждаемого конкретными показателями, званиями, разрядами и др.), отработка практических навыков по конкретному направлению деятельности, профессиональную ориентацию. Обязательное условие – наличие специального, соответствующего современным требованиям, оборудованного помещения, отвечающего определенным техническим характеристикам, а также с возможностями размещения демонстрационных объектов и экспонатов, которые являются результатом творчества учащихся.

При разработке учебно-программной документации мастерской (лаборатории) необходимо определить формы сотрудничества с производственными предприятиями, иными учреждениями образования, общественными объединениями (с соответствующей материально-технической базой по направлению деятельности).

Руководить мастерской может *педагог-мастер,* имеющий неоспоримые достижения (заслуги) в данной области (по направлению деятельности), а также первую или высшую квалификационную категорию.

Для организации полноценной деятельности мастерской (лаборатории) необходимо предусмотреть возможность введения должности лаборанта. Возможно, что для приема обучающегося в мастерскую (лабораторию) по современным техническим (спортивно-техническим) направлениям будет необходимо предварительное прохождение программы кружка по подготовительной (начальной) программе.

Конечный результат (продукт) деятельности мастерской (лаборатории) может выражатьсяв конкретных моделях, а также в таких высоких достижениях как изобретение, экспериментальная работа, оформление патента и др. Специфическими формами занятий в мастерской (лаборатории) можно считать: мастер-классы; стажировки; выставки; творческие конкурсы и соревнования; паркохозяйственные дни (ремонт оборудования, приборов, механизмов, техники и др.). В рамках работы целесообразно развивать осуществление экспериментальной деятельности, внедрение инноваций.

Н а у ч н о е о б щ е с т в о учащихся (НОУ) – форма объединения по интересам, содержание деятельности которого связано с исследовательской деятельностью, изысканиями, поисково-творческим компонентом образовательного процесса. В основе лежит конкретная область научных знаний либо междисциплинарная проблема (например, экология, энергосбережение и др.). Образовательный процесс может быть выстроен в

форме определенного проекта либо подготовки к конкретному мероприятию (конкурсу, олимпиаде и др.). В состав НОУ входят преимущественно старшеклассники.

Научное общество учащихся может объединять несколько «научных кружков», которые исследуют одни и те же проблемы в конкретной области научных знаний. Программы возможно интегрировать по блокам или по годам обучения. В основу программы НОУ может быть положено: изучение конкретной научной области; проектная деятельность, структурированная по блокам или по годам обучения (на время достижения конкретной цели – реализации проекта); подготовка команды обучающихся к конкретным мероприятиям (научно-исследовательским конкурсам, конференциям и т. д.).

В состав НОУ могут входить учащиеся, проявляющие интерес к исследовательской и поисково-творческой деятельности и имеющие начальную подготовку в других профильных объединениях по интересам. Образовательная программа НОУ разрабатывается на повышенном уровне с целью выдачи по результатам обучения свидетельства о получении дополнительного образования.

Как правило, ежемесячно для обучающихся в НОУ проводится общее занятие, где подводятся промежуточные итоги исследовательской деятельности. Возможно проведение занятий в форме выездов (в вузы, лицеи, колледжи по профилю НОУ, с целью углубленного изучения материала). Итоги работы НОУ могут оформляться (подводятся) в форме защиты проектов (докладов) на конференции (конкурсе, олимпиаде).

В рамках НОУ может быть организована работа с учащимися – участниками и победителями олимпиад по предметным областям, научно-исследовательских конкурсов и т. д. с целью подготовки к выступлению на различных этапах названных мероприятий. Обязательно планирование индивидуальной работы с учащимися – победителями районных (школьных) мероприятий, для подготовки к областным, республиканским и международным.

Формы занятий в НОУ: лекции; семинарские занятия (с целью подведения промежуточных итогов исследований); лабораторные опыты; эксперименты; «мозговой штурм»; выезды в учреждения высшего (среднего специального) образования; консультации ученых; встречи с научными работниками; защита научного проекта; стендовые доклады; научно-практические конференции (районные, городские); самостоятельная работа с литературой (информационными ресурсами).

К формированию сети объединений по интересам в учреждении дополнительного образования детей не следует подходить формально, так как в определенной степени гибкость и вариативность присущи деятельности многих объединений по интересам. Ориентируясь на запросы и интересы детей и молодежи, педагоги дополнительного образования ведут поиск наиболее оптимальных и эффективных форм организации образовательного процесса, в результате чего объединение по интересам может преобразовываться (например, от кружка к клубу, лаборатории и др.). Этот процесс также может быть вызван постановкой более сложных задач для обучающихся по

программе, разработанной на несколько лет обучения, формулировкой новых подходов к отбору содержания, использованием дистанционных форм обучения, традициями учреждения образования и т. д. Однако поиск наиболее приемлемых форм должен происходить на основе педагогического анализа состояния образовательного процесса и его результативности.

Н. И. Запрудский

2.3. Современные технологии обучения в педагогике дополнительного образования детей и молодежи

Технологизация образовательного процесса – объективная современная тенденция

Применение технологического подхода и термина «технология» к социальным процессам, к областям духовного «производства» – образованию и культуре, – это относительно новое и сложное явление, которое отражает общемировую тенденцию активного проникновения технологий в социальную и, в частности, образовательную сферу. Вместе с тем, многие педагоги и управленцы полагают разговоры о технологиях образовательного процесса надуманными, изобретением далеких от практики «кабинетных ученых», а данный термин считают лишь иным названием известного слова «методика» и очередной модой.

Есть веские основания считать, что это не так. По мнению В. А. Сластенина, «увлечение технологией – это не дань моде, а стиль научно-практического мышления» [131]. Действительно, в практике обучения и воспитания учащихся за последние десятилетия появилось много нового. Для обозначения новых фактов, явлений и процессов понадобились новые слова. Например, стали учителя, стремящиеся обеспечить высокий уровень качества образования своих выпускников, формулировать цели уроков не через свою деятельность, а через планируемые результаты обучения (диагностично), начали применять пошаговое управление деятельностью учащихся, а также тотальный, пооперационный, корректирующий контроль, и получили процесс, который принципиально отличается от традиционного обучения с преобладающими комбинированными уроками. Это новое было названо предметно-ориентированными технологиями (технологиями обучения).

Если педагог в процессе проведения урока или факультативного занятия опирается на субъектный опыт учащихся, организует их самоопределение на личный результат, предлагает выбор из различных альтернатив, организует самооценку хода и результатов учебно-познавательной деятельности, то есть помогает ученику самому учиться, то такой образовательных процесс – это не традиционные методики обучения, а личностно ориентированные технологии.

Технология – это не новое название традиционного обучения, а термин, обозначающий новую практику.

Умелое применение на уроках и факультативных занятиях тех или иных школьных технологий позволяет успешно разрешать многие проблемы образовательной практики. Укажем на две из большого перечня этих проблем.

Проблема мотивации. В существующей традиционной модели обучения учащиеся мало вовлечены в образовательную деятельность, они вынуждены постигать выводы, которые сделаны до них другими людьми. Учителя жалуются, что школьники не хотят и не любят учиться, не проявляют интереса к предлагаемому учебному материалу. Есть немало причин низкой учебной мотивации учащихся: учебное содержание отчуждено от ребенка, он не испытывает потребности в его освоении; ученик является объектом педагогического воздействия, он отстранен от принятия решений о том, чему, как, в какие сроки, с кем учиться и др.

Без непредвзятой рефлексии деятельности и отношений ребенка, без позитивного отношения ребенка к самому учебному процессу, без ситуаций успеха и демонстрации больших ожиданий от ребенка не может быть высокой учебно-познавательной мотивации. Она возникает, если образовательный процесс основывается на собственном интересе ученика, при условии опоры на его потребности и субъектный опыт, на рефлексии и самооценке. *Подобная практика реализуется в рамках многих школьных технологий, которые предполагают иное взаимодействие учителя и учащихся, иное понимание содержания образования.*

Проблема качества образования учащихся

Мы приведем результаты международного исследования PISA-2012. В данном исследовании участвовали, в частности, 15-летние учащиеся российских школ. С большой вероятностью можно утверждать, что белорусские школьники показали бы схожие результаты, поскольку наши системы образования имеют очень много общего. Российские учащиеся плохо справились с заданиями не узкопредметного характера, а теми, для выполнения которых потребовались умения высокого универсального уровня. При выполнении заданий ученик должен был видеть связь условия задачи с собственным опытом, с информацией из других источников, создать собственную версию предложенной в задаче ситуации. Выполняя задания, ученики оказались неуспешными там, где нужно было применить общеучебные умения и навыки. Они не могли квалифицировать задание как относящееся к той или иной предметной области, не проявили наличия опыта приблизительной оценки результатов. Учащиеся были успешны в легких заданиях и проявили полный провал в заданиях трудных. Сложившаяся у нас система обучения «натаскивает» учащихся на применение стандартных способов решения задач, на применение алгоритмов в знакомой ситуации, на узнавание знакомой задачи.

Общий вывод: неплохо обеспечивая репродуктивный уровень мышления и деятельности, школа не обеспечивает более высокий уровень развития, который востребован современным обществом.

Как разрешить эту проблему? Нужно менять сам образовательный процесс. На учебных занятиях нужна иная практика обучения, которая формирует опыт работы с научно-популярными и публицистическими

текстами, навыки выделения информации из текстов, научает сопоставлять эту информацию, соотносить общее содержание с его конкретизацией, целенаправленно находить недостающую информацию, критически ее воспринимать, вести диалог, проявлять инициативу и т. п. *Обучение этим умениям предусматривается различными школьными технологиями.*

Применение технологий открывает новые возможности для освоения различных областей образовательной, в том числе педагогической и социальной, действительности, что позволяет:

- с большой определенностью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами;
- анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;
- комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы;
- обеспечивать благоприятные условия для развития личности учащихся;
- уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека;
- оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы.

Главная цель технологизации – снижение трудоемкости подготовительной деятельности учителя и повышение эффективности образовательного процесса. Технологизация образовательного процесса характерна не только для отечественной практической педагогики. Изучение зарубежного педагогического опыта показывает широкое применение в странах Европы и Северной Америки кооперативного и проектного обучения, исследовательской деятельности учащихся, дебатов, технологии полного усвоения и других технологий. При этом заметна тенденция все более активного обновления образовательного процесса на основе принципов технологического и личностно ориентированного подходов к проектированию и организации школьной практики обучения.

Технология обучения – не устоявшееся в науке понятие. Понятие *технология* определено в словаре: технология (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение и *logos* – учение, наука) – совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции» [148]. Термин *педагогическая технология* в настоящее время очень широко распространен в системе образования, однако он трактуется по-разному:

– искусство, мастерство, совокупность методов обработки, изменения состояний;

– культурное понятие, связанное с мышлением и деятельностью;

– интеллектуальная переработка технологически значимых качеств и способностей;

– содержательная техника реализации учебного процесса;

– описание процесса достижения планируемых результатов обучения;

– совокупность знаний о методах осуществления каких-либо процессов;

– организационное, целенаправленное, преднамеренное педагогическое влияние и воздействие на учебный процесс;

– содержательная техника реализации учебного процесса;

– средство гарантированного достижения целей обучения;

– описание процессов достижения планируемого результата;

– проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике;

– способ получения воспроизводимого положительного педагогического результата, диагностично заданного нормами обучающих или управляющих программ, адекватных целям образования;

– систематический метод оценки всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования;

– радикальное обновление инструментальных и методологических средств педагогики и методики при условии сохранения преемственности педагогической науки и практики,

– системный способ организации обучения-учения и др.

Анализ приведенных толкований говорит о том, что школьные технологии понимают и как процессуальную часть образовательной системы, и как средство, и как педагогическое искусство. Вероятно, понятие педагогической технологии представляет собой содержательное обобщение многих из этих определений.

Процессы технологизации образования имеют объективный характер, они необратимы и в силу своей инновационности приводят к появлению противоречивых, неоднозначных точек зрения. Используемый учеными-педагогами и практиками тезаурус также до сих пор не является устоявшимся; можно говорить о том, что он постоянно и постепенно уточняется. Вместе с тем многие педагоги приняли положения Г. К. Селевко, который выдвинул и обосновал критерии технологично организованного образовательного процесса. Эти критерии в своей совокупности помогают отличить технологично организованный процесс от процесса организованного нетехнологично.

Концептуальность. Каждая из технологий основана на одной или нескольких теориях (философских, педагогических или психологических). Например, программированное обучение – на бихевиористской теории усвоения; развивающее обучение – на теориях учебной деятельности и содержательного обобщения; интегральная технология – на теории поэтапного формирования умственных действий, теории проблемного обучения, идее укрупнения дидактических единиц и т. д.

Системность – характеризуется логикой построения, взаимосвязью элементов, завершенностью и структурированностью материала.

Управляемость, то есть возможность эффективного управления учебно-познавательной деятельностью учащихся за счет диагностичной постановки целей; проектирования процесса обучения; отбора средств и методов обучения; «встроенного» контроля, который позволяет корректировать результаты и сам процесс.

Эффективность. Она предполагает достижение запланированного результата с оптимальными затратами средств и времени на обучение.

Воспроизводимость, то есть тиражирование, передача и заимствование технологии другими педагогами.

Применение на учебных занятиях технологий обучения реализуется в рамках технологического подхода к преподаванию и учению, предусматривающего точное инструментальное управление образовательным процессом и гарантированное достижение поставленных учебных целей. О принадлежности происходящего на уроке процесса к технологии точно и понятно сказал В. В. Юдин: «Дело не в том, что мы используем новый термин: ничего не меняется, если «методы групповой работы» назвать «групповой технологией», а систему учебной работы Занкова – «технологией Занкова», а в том, что реализация технологического подхода к обучению и воспитанию дает нам или позволяет дать:

1) достаточно высокую гарантию результата, причем здесь мы опираемся не на статистически выверенный опыт, а на объективную закономерность, что надежнее;

2) описание опыта в виде, позволяющем переносить его.

Многое из называемого сейчас технологиями ни на йоту не приближает нас в указанных направлениях, и мы имеем полное право отказать им в праве называться таковыми. Проблема, как и прежде, – в понимании термина [156]. К слову сказать Г. К. Селевко, предложивший названные выше критерии технологичности образовательного процесса, в своей же книге к технологиям отнес и практику, которая не вполне удовлетворяет этим критериям.

Ситуация полифонии значений, думается, характерна именно для начального этапа процесса технологизации образовательной практики, когда происходит уточнение понятий, наполнение их новыми смыслами. Нетехнологизированные образовательные новшества не могут стать массовым достоянием педагогической практики, так как копировать уникальные особенности личности и ее работы затруднительно; уверенно передаваться могут лишь инструментализованные компоненты, несущие информацию о логике и структуре знания или деятельности.

Системный характер технологии

Любая система, как известно, характеризуется целостностью, взаимозависимостью и взамообусловленностью всех ее компонентов. Если при изменении одного из них другие составляющие останутся без изменения, то мы имеем дело не с системой, а с набором отдельных элементов.

Связи между компонентами могут быть функциональными и корреляционными. Первые жестко детерминированы: при изменении одного компонента системы происходят адекватные и однозначные изменения в других компонентах этой системы. Корреляционные связи не имеют однозначной взаимозависимости: при изменении в одном компоненте возможно несколько вариантов изменений в других компонентах системы.

Технология, в рамках которой осуществляется образовательный процесс, является деятельностной системой, в состав которой мы, как и многие другие педагоги, включаем целевой компонент, содержание деятельности (обучения и учения), субъектов (учителя и обучаемых), процессуальный компонент (формы, методы и средства обучения), образовательный результат, который обеспечивает конкретная технология.

Представление о педагогической технологии как о системе имеет плодотворный характер, поскольку:

а) во-первых, системно спроектированный и организованный процесс, в котором все его составляющие взаимно обусловлены, является непротиворечивым, согласованным; деятельности обучаемых и педагога целесообразны, обеспечены адекватными средствами обучения. Такой процесс является эффективным;

б) во-вторых, системный подход позволяет осуществить компонентный анализ и оценить практику обучения на предмет ее технологичности и эффективности: если сам учитель или эксперт наблюдают системно организованный образовательный процесс, то вероятно – они имеют дело с технологией;

в) в-третьих, при обобщении педагогом своего опыта применения технологии целесообразно следовать системному его представлению. Это позволит представить опыт в адекватном для восприятия и запоминания виде, дать целостное понятие о технологии, применить как индуктивный, так и дедуктивный способы изложения. Это также будет способствовать принятию и воспроизведению опыта использования технологии другими учителями.

Различение методики и технологии обучения

Развести эти понятия очень важно (хорошо, если профессионалы образования разговаривают на одном языке), но сложно, ибо существует множество определений этих понятий. Обратимся к авторитетным источникам. «Методика – это педагогическая наука, которая исследует закономерности обучения определенному учебному предмету». «Методы обучения – способы работы учителя и учащихся, с помощью которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности» [114]. Понятие «методика» выражает механизм использования комплекса методов, приемов, средств и условий обучения и воспитания учащихся.

Практическим воплощением методики является план урока учителя, где прописывается, в частности, определенная последовательность этапов, действий педагога, а иной раз и учащихся. В этом смысле технология синонимична методике. Вместе с тем она имеет отличия, в частности:

– у каждого предмета своя методика его преподавания, а технология имеет надпредметный характер. Скажем, технология исследовательской деятельности или интегральная реализуются одинаково в образовательном процессе по различным дисциплинам;

– в методических пособиях авторы прописывают, как правило, последовательность действий учителя, а в описаниях технологий – преимущественно деятельность учащихся. Между тем в педагогике известна закономерность, что основным фактором получения образовательного результата является деятельность учащегося, то есть должны планироваться шаги деятельности ученика (они и задаются технологией), а не учителя;

– технологично организованный процесс подчинен диагностично сформулированным целям;

– технология основана на выявленных педагогами и психологами закономерностях образовательного процесса, а методика опирается на эмпирический опыт, мастерство педагога, она ближе к его артистизму, искусству.

«Любое планирование, а без него не обойтись в педагогической деятельности, противостоит экспромту, действиям по наитию, по интуиции, это значит является началом технологии» [22] Важно отметить, что только «началом технологии», ибо общепринято, что есть ряд признаков, которые, собственно и выделяют педагогическую технологию, отличают ее от традиционного обучения:

- диагностическое целеполагание: планирование результатов обучения через действия учащихся, которыми они овладеют на протяжении определенного фрагмента учебного процесса. Эти действия записываются глаголами: узнают, дают определение, называют, выражают, рассчитывают, приводят примеры, сравнивают, применяют и т. п. Цели могут быть определены также с помощью системы разноуровневых задач;
- наличие определенной технологической цепочки педагогических и учебных действий, которые приводят к запланированному результату;
- наличие в основе каждой целостной технологии одной или нескольких психолого-педагогических теорий;
- возможность воспроизведения технологии любым учителем, поскольку технология строится на объективных – научных основаниях, которые не зависят от личности педагога;
- наличие диагностических процедур, которые содержат показатели и инструментарий измерения результатов. Эти процедуры представляют собой входной, текущий и суммирующий тотальный контроль, который необходим для коррекции знаний, умений учащихся и самого образовательного процесса.

Понятия «педагогическая технология» и «технология обучения» близки по смыслу. Их понимают как «строго научное проектирование и точное воспроизведение педагагических действий, которые обеспечивают достижение запланированных результатов» [136] Существенно отличается от них смысл образовательной технологии: это «…– не иное название педагогической технологии, а иная технологическая парадигма, которая родилась в наше время – в девяностых годах нашего столетия. Она является личностно-ориентированной и не разделяет обучение, воспитание и развитие, реализует деятельностно-ценностные стандарты...» [41]. Целями образовательной технологии является не только совокупность знаний и способов деятельности по учебному предмету, овладения которыми требует учебная программа, но и ценности, личностные смыслы в отношении изучаемого материала, ключевые компетенции.

Виды технологий. Предметно- и личностно ориентированные технологии

По мнению Г. К. Селевко, педагогическая технология может быть представлена тремя аспектами:

1) научным: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы, то есть технология – это научная дисциплина, в рамках которой изучается технологический подход к процессу обучения;

2) процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса.

Известны различные классификации технологий: В. В. Гузеева, М. В. Кларина, Г. К. Селевко и др. Для практики представляет интерес разделение технологий на предметно ориентированное (ПОТ) и личностно ориентированные (ЛОТ). В качестве позиций для их сравнения воспользуемся компонентами дидактической системы: цель, содержание, формы, методы и средства обучения, деятельность учителя, деятельность учащихся, образовательный результат.

Целевой компонент. Если в предметно ориентированных технологиях цель – владение учащимися совокупностью предусмотренных учебной программой знаний, умений и навыков, их успех во время централизованного тестирования, то в личностно ориентированных технологиях цель множественна, подвижна, индивидуализирована. И учитель, и учащийся являются ее соавторами. В качестве цели рассматривается еще и общее развитие обучаемых, присвоение ими гуманистических ценностей, овладение познавательными и социальными компетенциями. При этом образовательный процесс рассматривается как вероятностный, в котором существуют многие возможности развития событий и действий его субъектов.

Содержание образования. В предметно ориентированных технологиях (как и в традиционном обучении) содержание задается учебной программой, учебником и имеет завершенный характер; в лично ориентированных полагается, что оно носит неоконченный характер, есть место для его «додумывания» учащимися. Сам образовательный процесс относится к содержанию образования (его называют деятельностным). Как отмечает А. В. Хуторской, «такое содержание невозможно «дать», оно наполняется содержанием только в процессе образовательной деятельности ученика». Этот же автор различает внешнее и внутреннее содержание образования. Внешнее – это, во-первых, реальный мир, который подлежит изучению и, во-вторых, знания об этом мире, полученные в результате научной деятельности. Внутреннее содержание образования – это принадлежность самого учащегося, это те смыслы, которые вкладывает сам учащийся в объекты изучения, это его внутренние приращения, его свободная личная интерпретация реальности. Оно не всегда зеркально отражает внешний мир, поскольку каждый учащийся имеет свой опыт, свои интерпретации, ценности и предпочтения. Внутренние содержание образования характерно только для личностно ориентированного

обучения. В предметно ориентированном обучении содержание образования только внешнее по отношению к ученику.

Для **учителя,** который стоит на позициях традиционного обучения, или применяет предметно ориентированное, приоритетом является учебный материал, который должны усвоить учащиеся. Иная позиция у педагога, применяющего личностно ориентированные технологии, который:

- не торопится высказывать окончательное заключение о верности или ошибочности ответа, версии учащегося;
- воодушевляет и принимает инициативу и автономность ученика;
- организует использование первичных источников, применяет интерактивные средства обучения;
- старается узнать то, как понимает термины, явления сам ученик, прежде чем предлагает свое понимание;
- побуждает учащихся к диалогу;
- вовлекает учащихся в виды деятельности, требующие выдвижения гипотез и проведения дискуссий;
- учит учащихся формулировать вопросы;
- поощряет любознательность учащихся;
- предоставляет время на обдумывание версий;
- отбирает содержание образования и при этом сам старается понять смысл темы и ее возможности для интеллектуального, социального и нравственного развития детей;
- старается планировать урок так, чтобы у каждого ученика была своя траектория движения;
- не всегда заранее планирует деятельность учащихся, а планирует условия, в которых они (индивидуально или в группе) в ходе обсуждения сами решают, какой вид деятельности наилучшим образом им подойдет в соответствии с их целями;
- постоянно организует рефлексию – процесс осознания субъектом своего эмоционального состояния, исполненной (исполняемой) деятельности [137].

В личностно ориентированном обучении **ученик** сам исследует учебный материал, явление, а не следует только указаниям учителя. Прежде чем обратиться к устоявшимся взглядам, принципам, теориям, пониманиям, которые приняты другими людьми, учащийся конструирует свои знания об исследуемом объекте или явлении. При этом он опирается на свой субъектный опыт, наблюдения, эксперименты, факты. Ученик постоянно осмысливает свои действия и получаемые результаты, переопределяет цели работы, корректирует деятельность.

Образовательный процесс **(формы, методы и средства обучения)** в рамках ЛОТ строится исходя из понимания, что учение происходит не тогда, когда ученик запоминает те или иные факты, а когда осознает, какие мыслительные средства он использует в процессе учения. Проблемное обучение используется, но проблемы не задаются учителем (как в традиционном обучении), а создаются проблемные ситуации, в которых

ученики усматривают противоречия несогласованности, недостаток своих знаний. Широко применяются неполные и вариативные ориентировочные основы деятельности учащихся, открытые задания.

В предметно ориентированном обучении **результат** тем выше, чем в большей степени усвоен программный материал, чем ближе к нормам учащийся воспроизводит полученные знания и умения. Чем ближе к учебнику ученик ответил, чем точнее уловил мысль учителя, чем точнее следует указаниям учителя, тем выше оценка и выставляемая в журнал отметка. В ЛОТ возможно предъявление учеником результата своей познавательной деятельности в различных формах, например, по теме «Грибы»: логико-смысловая схема, эссе, сочинение, проект, песня в стиле реп, стихотворение, компьютерная презентация. Высоко оцениваются не умение ученика воспроизвести официальные знания, а способности ребенка реконструировать свои прежние знания и строить новые. В ЛОТ оценивается способность критически воспринимать учебник, самостоятельно мыслить, видеть альтернативы, аргументированно не соглашаться. При этом главным «оценщиком» деятельности ученика и ее результатов является сам ученик. Учитель же организует выработку критериев оценки или вооружает учеников критериями, эталонами, нормами, являющимися ориентирами при самооценке.

Предметно ориентированные технологии соответствуют модернистскому пониманию предназначения образования, которое строится на принципах рационализма. Личностно ориентированные технологии – проявление в сознании и деятельности педагогов идей эпохи постмодернизма. Современный учитель, как и ученик, не должны быть категоричны в своих рассуждениях: они постоянно должны согласовывать позиции, вести диалог друг с другом. Содержание образования контекстуально, оно зависит от ситуации, от позиции того, кто его осваивает.

Таким образом, личностно ориентированные технологии – это принципиально иной образовательный процесс, в котором важнейшим компонентом являются не предметные знания, а сам учащийся как субъект собственной деятельности. Вместе с тем важно указать на условный характер описанного деления технологий, поскольку в предметно ориентированных технологиях также имеется потенциал личностного развития учащихся, а в личностно ориентированных – когнитивный потенциал. Исходя из приоритетных целей соответствующего образовательного процесса, к ПОТ можно, например, отнести интегральную, разноуровневого обучения, полного усвоения, продуктивного обучения (по И. П. Подласому), а к ЛОТ – активную оценку, проектное обучение, исследовательское обучение, кооперативное обучение, педагогические мастерские, дебаты, критического мышления и др.

Уместно отметить, что ЛОТ не в полной мере соответствуют критериям технологичности, поскольку они, в частности, не ориентированы на получение наперед заданного гарантированного результата. Личностно ориентированная технология представляет собой, скорее, *упорядоченную последовательность развивающих образовательных ситуаций*. Причем в каждой из технологий имеется свой набор и свой порядок этих ситуаций. К примеру, урок, построенный по технологии обучения критическому мышлению, состоит из

трех этапов-ситуаций: вызов, осмысление, рефлексия. Схожий, но другой порядок следования ситуаций в технологии педагогических мастерских: обнаружение противоречия, индивидуальный поиск решения, согласование своего решения с партнерами, предъявление результатов своей работы одноклассникам и т. п. «Проживая» эти ситуации, учащиеся овладевают соответствующими когнитивными и социальными компетенциями, у них происходят адекватные личностные приращения.

Завершая разговор о двух типах педагогических технологий, отметим, что технология разрабатывается и подбирается под конкретный педагогический замысел, под цель, которую преследует педагог.

Технология без обратной связи немыслима

Обратная связь, как известно, – это воздействие результатов функционирования какой-либо системы (объекта) на характер этого функционирования. Если влияние обратной связи (ОС) усиливает результаты функционирования, то такая обратная связь называется положительной; если ослабляет – отрицательной.

Для учебного занятия и образовательного процесса в целом, обратная связь имеет первостепенное значение. Она:

– обеспечивает эффективное планирование. План, конспект или технологическая карта, включающие ОС, – это основа эффективности будущего урока;

– создает предпосылки для отслеживания процесса учения школьников, поскольку задает для этого соответствующий инструментарий;

– сама является важным для учащихся дидактическим умением. Если на уроках учителем часто применяется обратная связь, то ученики овладевают соответствующими процедурами;

– оказывает на учащихся эмоциональное воздействие и служит мощным мотивирующим фактором: ученик радуется своим успехам и видит, над чем конкретно ему нужно еще поработать;

– дает учащимся конструктивные рекомендации по коррекции их деятельности;

– формирует адекватную самооценку учащихся.

Педагогической диагностике, методам контроля, нормам оценки уделяется много внимания в литературе по дидактике и в нормативных документах. Соответствующие процедуры – предмет особого внимания учителя. Однако нет оснований считать, что многие учителя в своей практической деятельности в полной мере реализуют образовательный потенциал обратной связи. Судите сами:

– как правило, на уроках применяется выборочный контроль, когда разные ученики опрашиваются по различному учебному материалу. При этом учитель не знает, как усвоили учебный материал те ученики, которых педагог сегодня не опросил. По сути – это не обратная связь, поскольку и сами учащиеся не вполне осознают свою деятельность, не могут знать о степени владения знаниями и умениями по изучаемому и изученному материалу;

– часто содержание контроля «засекречено»: ученики заранее не знают, что будет диагностироваться и оцениваться в конце урока или учебного раздела;

– тотальный контроль, когда проверяются знания всех учащихся по всему материалу, часто проводится только после изучения целого раздела. После такого контроля практически невозможно откорректировать пробелы, случившиеся 5, 10, 15 или 20 уроков тому назад;

– ученики, нередко лишены полномочий оценивать свои образовательные результаты и свою познавательную деятельность, то есть не являются субъектами обратной связи и оценочной деятельности.

Такое обучение можно назвать плохо управляемым, поскольку учитель (управленец) плохо знает объект управления – знания учащихся. Да и сами ученики плохо осведомлены о том, как они владеют учебным материалом.

Вместе с тем, педагогами предложены и используются различные средства обеспечения обратной связи.

Диагностично сформулированная обучающая цель задается таким образом, что по ходу и по завершении учебного периода возможно измерение и оценка степени усвоения учащимися учебного материала.

Когнитивные и креативные задания и вопросы, позволяющие определить и оценить степень владения учебным материалом. Среди них могут быть вопросы для выяснения у учащихся, насколько хорошо им преподает свой предмет сам учитель.

*Критерии выполнения заданий***.** Например, для задания написать сочинение по теме «Можно ли жить без друзей?» учащимся могут быть даны такие критерии:

а) должны быть две группы аргументов «за» и «против»;

б) аргументы должны чередоваться от самых сильных к самым слабым;

в) введение, основная часть и заключение должны быть представлены отдельными абзацами.

*Эталоны, образцы правильных ответов***.** Применение именно этих средств позволяет учащимся видеть свои достижения и пробелы.

Культурно-исторические аналоги (по А. В. Хуторскому) из сокровищницы человеческого опыта: тексты-первоисточники, версии, законы, теории, дефиниции, мнения ученых, сведения из учебников [50].

Рефлексия, в процессе которой учащиеся осмысливают и оценивают не только свое отношение к процессу учения и эмоциональное состояние, но и свою деятельность.

Оценочные письменные комментарии учителя в отношении выполненных учащимися работ, предполагающие обращение по имени и включающие: похвалу; оценку работы, а не самого ученика; превышение числа положительных замечаний над отрицательными; предложение конструктивных советов, направлений дальнейшей работы; демонстрацию больших ожиданий от ребенка; предложение помощи и т. п. При этом могут использоваться, например, следующие символические обозначения:

- удачные элементы работы ученика «!»;
- элементы, над которыми следует еще поработать «--»;

- указания на то, как ученику улучшить свою работу «#»;
- подсказки, в каком направлении ученик должен работать дальше.

Для качественного исправления учеником своей работы ему необходимы: подсказки, время на исправление, дополнительная информация, индивидуальная помощь, информация о внешней оценке его работы.

Сочетание перечисленных средств зависит от вида применяемой технологии. Для ПОТ основным инструментом ОС является тест с эталонами правильных ответов, а для ЛОТ – рефлексия учащимися их эмоционального состояния, отношения и деятельности.

Деятельность педагога по обеспечению обратной связи осуществляется на трех этапах: планирование занятия, его проведение, анализ.

На этапе **планирования** учитель, с учетом достигнутого учащимися уровня владения учебным материалом и их познавательных возможностей, применительно к содержанию предстоящего урока, определяет обучающую цель как ожидаемый образовательный результат. Эта цель может быть оформлена по-разному:

1) планируется, что к окончанию урока учащиеся будут знать..., уметь...;
2) владение учащимися следующими умениями...;
3) предполагается, что на выходе с урока ученики смогут верно выполнить следующий тест... (далее сам тест или ссылка на него);
4) учащиеся смогут, например, составить диалог…

Все эти варианты позволяют видеть и понимать то, на что будет обращаться внимание во время оценки.

Затем учитель планирует, каким образом цель будет доведена до учащихся, принята или самостоятельно ими определена. При этом важно, чтобы она была конкретна и диагностична; в этом случае ученики смогут сами стать субъектами обратной связи и оценки своих успехов и неудач.

Далее педагог определяет этапы урока, их продолжительность, ожидаемые результаты и средства диагностики (задания, вопросы) для контроля и оценки достижения этих результатов.

В процессе **проведения** учебного занятия, которое характеризуется сильной обратной связью, параллельно идут процессы обучения-учения и контроля-оценки, а также самоконтроля-самооценки. Учащемуся важно на каждом этапе видеть свое продвижение, соотносить то, что и как он делает, с нормами, образцами, эталонами. Это создает ситуацию успеха, мотивирует учащихся на продолжение деятельности. При этом, разумеется, самооценка ученика предшествует внешней оценке со стороны учителя.

На выходе с урока учащимся представляется возможность сравнить свои работы (выполненный текст, творческое задание, выдвинутую версию и др.) с эталонами или культурно-историческими аналогами. Занятие может завершаться и рефлексией, в процессе которой учащиеся восстанавливают свою собственную деятельность, оценивают ее по заранее выработанным критериям или, например, посредством соотнесения результатов с целью урока, определяют последующие свои действия по закреплению своей успешности и коррекции пробелов.

На этапе **анализа урока** учитель соотносит замысел (проект) урока с его реализацией, выделяет в своей деятельности сущностные элементы, достраивает предварительный проект недостающими моментами, отбрасывает то, что было неудачным и, таким образом, моделирует свою деятельность.

Как видим, занятие с сильной обратной связью (по сути, это технологично организованное занятие) существенно отличается от уроков в рамках традиционной модели обучения. Естественно, это требует соответствующей педагогической и методической подготовки учителя. Важной также является адекватная профессиональная позиция педагога, которая характеризуется следующими правилами:

1) При планировании урока я всегда определяю критерии оценки его результативности.
2) Я всегда знакомлю учащихся с этими критериями.
3) Я даю учащимся возможность обратной связи.
4) Я оцениваю работу учащихся только после их самооценки.
5) Я даю учащимся возможность улучшить свою работу и показываю им, как это можно сделать.
6) Я верю в возможности учащихся и демонстрирую им большие ожидания.
7) Я получаю от учащихся информацию о том, хорошо ли я их обучаю.

Специфика реализации технологического подхода в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи

Образовательный процесс в системе дополнительного образования детей представляет собой специально организованную деятельность педагогов и учащихся, направленную на решение задач обучения, воспитания, развития личности. Он имеет менее формализованный характер по сравнению с учреждением общего среднего образования. Индивидуализация обучения осуществляется со стороны ребенка, который сам делает выбор интересного для себя вида деятельности. Изменяется и позиция педагога: он выступает не только как носитель знаний, но и как помощник в становлении личности обучающегося; эта позиция носит поддерживающий характер. Важная цель дополнительного образования – персонифицировать обучение, придать ему личностный смысл.

Образовательный процесс, организованный в системе дополнительного образования, должен отвечать следующим требованиям:

- иметь развивающий характер, т. е. быть направлен на развитие у детей природных задатков и интересов;
- быть разнообразным как по форме (групповые и индивидуальные, теоретические и практические, исполнительские и творческие занятия), так и по содержанию;
- строиться на основе компетентностного подхода;
- основываться на диагностике интересов и мотивации детей с тем, чтобы обеспечить такое многообразие видов деятельности и форм их осуществления, которое позволяет разным детям, с разными интересами и проблемами найти для себя занятие по душе;

- основываться на многообразии дополнительных образовательных программ;
- базироваться на развивающих технологиях и методах обучения детей;
- осуществляться педагогами, обладающими знаниями не только своей предметной области, но и психолого-педагогическими;
- учитывать государственный и социальный образовательный заказы, отражающие дефицит рабочих кадров;
- отражать региональные особенности и традиции;
- выполнять все государственные санитарно-гигиенические нормы, временной режим занятия для различных возрастных категорий детей.

Учебное занятие – основной элемент образовательного процесса. В системе дополнительного образования существенно меняется форма его организации. Главное – не сообщение знаний, а выявление опыта детей, включение их в сотрудничество, активный поиск знаний и общение. Педагоги дополнительного образования детей и молодежи руководствуются, помимо общедидактических принципов, следующими требования к проводимым ими занятиям:

- создание и поддержание высокого уровня познавательного интереса и активности детей;
- целесообразное расходование времени занятия;
- применение разнообразных методов и средств обучения;
- высокий уровень межличностных отношений между педагогом и детьми;
- практическая значимость полученных знаний и умений.

Применяются многие традиционные формы проведения занятий, которые характерны и для школы: лекции, семинары, практикумы, дискуссии, конференции, учебные игры. Вместе с тем в дополнительном образовании шире, чем в общем образовании, представлены и другие формы: экскурсии, экспедиции, походы, социодрамы, кейс-стади, разработка и защита проектов, заседания клубов, чаепитие, турниры, оупен-спейс и др.

В зависимости от целей выделяют следующие виды учебных занятий: обучающие, общеразвивающие, воспитательные. Обучающие занятия направлены на достижение обучающей цели: обучение и научение чему-либо, овладение детьми конкретными знаниями и умениями по преподаваемому предмету. Для этого проводятся учебные занятия по передаче знаний, по осмыслению знаний и их закреплению, по формированию умений и применения знаний на практике, по обобщению и систематизации знаний.

На общеразвивающих занятиях деятельность направлена на формирование и развитие тех или иных личностных качеств ребенка. К таким занятиям можно отнести занятие-диспут, экскурсию, занятие-викторину, турниры, конкурсы.

На воспитательных занятиях педагог обеспечивает условия для создания положительного психологического климата в детском коллективе, приобщение детей к нравственным и культурным ценностям. Для этого организуются праздничные мероприятия, организуются различные коллективные творческие дела, образовательные ситуации, во время которых воспитанники делают свой

нравственный выбор. Эти занятия тоже предполагают решение обучающих задач, но отличаются от учебных занятий тем, что научение, как правило, не носит специально организованный характер и совсем не обязательно связано с учебным предметом. Достаточно часто занятие педагога с детским коллективом трудно отнести к какому-либо одному виду, поскольку в ходе одного занятия большинство педагогов решают в комплексе и обучающие, и воспитательные, и развивающие задачи.

Учебное занятие, являясь ограниченным по времени процессом, представляет собой модель деятельности педагога и детского коллектива. В связи с этим его необходимо рассматривать в логике организации деятельности, выделяя цель, содержание, способы, результаты деятельности, а также этапы их достижения.

Рассмотрим, какие же технологии обучения наиболее приемлемы для учебных занятий в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи. Отсутствие в учреждениях данного типа жесткой регламентации деятельности, доверительные взаимоотношения учащихся и педагога, возможности для творческого и индивидуального развития детей, возможности учитывать их познавательные интересы и особенности создают благоприятные условия для применения педагогами личностно ориентированных образовательных технологий. К их числу можно отнести:

- коллективный способ обучения,
- дебаты,
- кооперативное обучение,
- проектное и исследовательское обучение,
- коллективные творческие дела,
- активную оценку,
- технологии группового обучения
- проблемное обучение,
- педагогические мастерские,
- технологию обучения критическому мышлению,
- ТРИЗ

И др. [137].

Выбор технологии для того или иного занятия педагогом осуществляется на основе следующих критериев:

а) потенциальная возможность технологии обеспечить достижение учебной цели, успешного решения задач воспитания и развития учащихся;

б) ресурсная обеспеченность процесса реализации технологии (наличие временных, материально-технических и учебно-методических ресурсов);

в) возможность обеспечения на занятии данной технологией благоприятного психологического климата;

г) адаптивность технологии к возрасту, интересам и потребностям учащихся;

д) возможность обеспечить индивидуальный подход к воспитанникам сообразно их выбору и ожиданиям.

При выборе технологии принципиальным является то, что учреждение дополнительного образования не заставляет ребенка учиться, а создает условия

для осознанного выбора предмета, области знания для изучения и работы и темпов его освоения. Ребенок приходит сюда сам, добровольно, в свое свободное время, выбирает интересующий его предмет и понравившегося ему педагога. Задача педагога – не «дать» материал, а пробудить интерес, раскрыть возможности каждого, организовать индивидуальную или совместную познавательную, творческую деятельность каждого ребенка.

Н. А.Залыгина

2.4. Диагностика в дополнительном образовании детей и молодежи

Объект, предмет, цели, задачи, принципы педагогической диагностики

Понятие педагогической диагностики

Диагностика – необходимый элемент педагогической деятельности. Она необходима, поскольку дает представление о результате: знаниях и воспитанности личности, социализации и адаптации, особенностях детского коллектива и характеристиках педагогического взаимодействия. Помимо результата диагностируются также условия его достижения, в том числе объективные условия социализации и специально организованные условия воспитания. Диагностика условий социализации и воспитания личности часто осуществляется с целью их коррекции.

Таким образом, педагогическая диагностика – это определение результата и условий педагогической деятельности с целью их коррекции.

Предусматривается коррекция педагогической деятельности и условий, а не личности учащегося. Если педагог в процессе диагностики выявил наличие девиаций в поведении ребенка и сделал вывод, что ребенок «трудный», то он выявил, что результат воспитания его не устраивает и что ему трудно с ребенком работать, т. е. он определил проблемы собственной деятельности. Если педагог в результате диагностики обнаружил, что знания учащихся не соответствуют заданным параметрам (как правило, средним), он меняет методику обучения. Если педагог дополнительного образования зафиксировал снижение интереса учащихся к содержательной досуговой деятельности в объединении по интересам, он задумывается о причинах его снижения (что не устраивает: содержание предлагаемой досуговой деятельности, ее формы, отношения в коллективе?)

Из истории педагогической диагностики

Определение достижения результата воспитания и обучения всегда сопутствовало педагогической деятельности. Поэтому «история педагогической диагностики насчитывает столько же лет, сколько вся педагогическая деятельность» [88]. К. Д. Ушинский писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях» [145, с. 15]. Термин «педагогическая диагностика» для обозначения отдельного вида деятельности педагога и

учебной дисциплины для педагогических вузов был предложен в 1968 г. немецким педагогом К. Ингенкампом.

Традиционно педагогическая диагностика ориентировалась на качественные критерии образованности и воспитанности. Педагог «чувствовал» результат своей деятельности, но не измерял его числом. Качественные критерии воспитанности менялись в зависимости от исторического времени и этноса. Например, воспитанный молодой человек в древнем Китае – скромный, он приписывает все свои достижения учителю и чтит предков. В «Моральном кодексе строителя коммунизма» воспитанность включала «преданность идеалам коммунизма», «любовь к социалистической родине и странам социализма».

Повсеместное распространение количественных методов диагностики в педагогике в 20–30-х годах, в основном тестирования, неограниченное применение методов психодиагностики и медицинской диагностики не было обоснованным. Они были ориентированы на определение интеллектуального развития учащегося и не затрагивали определения уровня воспитанности личности.

Педагоги – создатели авторских педагогических систем – закономерно предусматривали в ходе внедрения этих систем определенные воспитательные результаты, которые рассматривались как ориентиры воспитанности и измеряемый результат воспитательного взаимодействия. А. С. Макаренко в качестве таких критериев рассматривал отношение к своему учебно-воспитательному учреждению, труду, учению, окружающим людям, себе, читательские интересы, способности [85, с. 277–307].

В настоящее время количественные методы преобладают в педагогической диагностике. С их помощью «измеряют» не только уровень знаний и успеваемость, но и уровень воспитанности личности, что не всегда обосновано. Одной из проблем педагогической диагностики была и остается неоднозначность и нечеткость критериев воспитанности личности. В качестве основных замеряемых характеристик воспитанности личности педагоги рассматривают: направленность личности (Л. И. Божович, З. И. Васильева, Т. Е. Конникова), которая находит отражение в устойчивых мотивах; развитие нравственных чувств, способности к нравственной саморегуляции поведения, нравственных убеждений, нравственных качеств личности (Е. В. Бондаревская); эмоциональные характеристики поведения (З. И. Васильева, Т. Е. Конникова); характеристики воспитательного взаимодействия, в первую очередь поведение учащихся (И. П. Юнгер); реакцию учащегося на конкретное воспитательное воздействие (О. С. Богданова); ценностные ориентации личности (социальные установки, диспозиции) (В.А.Ядов).

Специфика объекта и предмета в педагогической диагностике

Объект педагогической диагностики в сфере воспитания соотносится с объектом воспитательной работы. Объектом педагогической диагностики могут быть:

а) личность учащегося *(«социальная личность»)*;

б) межличностное и межгрупповое взаимодействие;

в) деятельность по формированию знаний, социальных качеств личности учащегося, межличностного и межгруппового взаимодействия.

Может ли личность учащегося быть объектом? В соответствии с утвердившейся гуманистической установкой в педагогике, личность ребенка не может быть объектом ни воздействия, ни исследований. Объектом может быть только процесс развития личности, воспитания, социализации, педагогического взаимодействия и т. д.

В то же время:

1. Эффективность воспитания возможно замерить только по наличию социальных новообразований у личности (уровню воспитанности, интересов, потребностей, ценностных ориентаций, готовности к просоциальной деятельности и т. д.).

2. Личность учащегося в субъект-субъектном взаимодействии с социализирующим взрослым воспринимается специфически: взрослый – носитель ценностей и норм культуры, образцов значимого социального поведения, которое ребенок должен усвоить. В этом взаимодействии взрослый как носитель культуры доминирует.

3. Личность может и должна быть объектом воспитания и, соответственно, объектом диагностики при определении результатов воспитания, но только как «социальная личность» .

Что такое «личность» и «социальная личность»?

Существуют два подхода к личности, в том числе к личности ребенка:

1) Природосообразный подход. Ребенок рассматривается с точки зрения индивидуальных и возрастных особенностей развития (интеллекта, памяти, способностей, особенностей темперамента, локус-контроля, лабильности-ригидности, специфики характера и т. п.). Когда учитель говорит о том, что необходимо учитывать личность ребенка в субъект-субъектном взаимодействии, он подразумевает его индивидуальность.

2) Социокультурный. Ребенок рассматривается как представитель сообщества с его субкультурой (семьи, территориального сообщества, этноса, молодежной группы и т. д.).

Диагностика воспитанности личности ребенка основана на социокультурном подходе. Несмотря на уникальность и индивидуальные особенности, у всех учащихся в определенном возрасте должны возникнуть необходимые для членов общества качества – социальные новообразования. В соответствии с Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь (далее – Концепция), у всех учащихся, независимо от индивидуальности, в соответствии с возрастными особенностями формируются характеристики гражданина-патриота, профессионала-труженика, ответственного семьянина. Эталон для измерения этих качеств заложен в Концепции.

Социальная личность – ядро личности, которое формируется в ходе воспитания. В процесс ее формирования органично включаются обучение и воспитание, основное и дополнительное образование. Процесс и результат становления социальной личности может быть измерен в ходе педагогической диагностики.

Таким образом, предмет педагогической диагностики носит сложный характер: это знания и воспитанность личности (совокупность значимых характеристик социальной личности), а также условия воспитательного взаимодействия.

Цели педагогической диагностики

Цели педагогической диагностики – изучить условия и определить результаты обучения и воспитания на основе стандарта знаний, умений, навыков и «культурного идеала личности», существующего в обществе в данный исторический период и заданного в нормативных документах.

Цели педагогической диагностики в организации социально-педагогической поддержки: изучить условия (факторы) социализации и определить результат социально-педагогической поддержки – социальную адаптацию личности в значимом социальном окружении (семье, учебной группе и группе общения, соседском окружении, территориальном сообществе и т. д.).

Педагогическая диагностика – специально организованный процесс сбора и анализа информации о личности учащегося, условиях ее социализации для принятия педагогических решений о совершенствовании воспитательного взаимодействия и коррекции условий формирования и развития личности.

Задачи педагогической диагностики

Педагогическая диагностика позволяет оценить личность в сравнении с определенными социальными нормами и эталонами знаний, образцами поведения, нормами социального взаимодействия, социальной адаптации личности.

Она позволяет решать следующие **з а д а ч и :**

- выявление относительного уровня знаний учащихся;
- выявление относительного уровня развития социальных характеристик учащихся;
- выявление изменения уровня развития личности под влиянием определённых социальных и педагогических условий;
- выявление потенциальных возможностей развития личности и факторов, способствующих этому развитию;
- изучение уровней и возможностей развития социальных групп, коллективов и межличностных отношений как факторов развития личности;
- обеспечение прогнозирования, проектирования и планирования воспитательных мероприятий.

На основе диагностики педагог может строить учебную, воспитательную, коррекционно-развивающую, управленческую, консультационную, организационную работу с учащимися.

Методологические требования к педагогической диагностике

Существуют общие для любых видов педагогической диагностики методологические требования:

- результаты диагностики должны быть направлены не столько на определение проблем и недостатков, сколько на поиск резервов, нераскрытых возможностей личности учащегося;

- диагностика не должна быть самоцелью;
- изучение личности учащегося необходимо осуществлять в процессе деятельности и общения, не изолированно, а в контексте значимых социальных отношений;
- данные диагностики не должны быть направлены против личности учащегося;
- нельзя делать выводы о личности учащегося только на основе одного диагностического метода;
- необходимо изучать личность учащегося в процессе развития и сравнивать ее достижения не только с социальными эталонами, успехами других людей, но и с собственными показателями.

Принципы педагогической диагностики

Для современного этапа развития педагогической диагностики характерны следующие общие принципы: системности и целостности, формализма, репрезентативности, надежности и обоснованности диагностического инструментария, корректности проведения диагностических процедур и анализа данных диагностического исследования.

Принцип *системности и целостности* требует рассматривать ребенка как целостное существо в самых разных его отношениях к окружающему миру: к семье, к друзьям, школе и другим социальным институтам.

Принцип *формализма* проявляется в использовании четких, однозначно понимаемых терминов, структурировании изучаемых процессов, построении операциональных схем, разработке критериев и показателей для диагностики, однозначности и единообразии правил сбора информации, использовании единообразных статистических методов обработки данных диагностики. Формализация обеспечивает надежность, достоверность, возможность проверки полученных в ходе диагностики данных.

Принцип *репрезентативности* предполагает соблюдение правил распространения результатов диагностики на более широкие совокупности (всех учащихся школы, всех подростков района, всех членов объединения). Для этого существуют правила формирования выборочной (исследуемой) совокупности, которая репрезентирует (представляет) генеральную совокупность (всю общность, на которую распространяются выводы). Принцип репрезентативности должен быть соблюден для массовых опросов (например, удовлетворенности занятиями в объединениях по интересам обучающихся, законных представителей обучающихся).

Требование *надежности и обоснованности инструментария* в диагностической практике нередко игнорируется именно педагогами. Психологи не пользуются непроверенными диагностическими методиками, предпочитая типовые, рекомендованные тесты. Педагоги часто в диагностических целях необоснованно используют психологический инструментарий. Но еще большей ошибкой является самостоятельная разработка педагогами инструментария (как правило анкет), которая очень часто сопровождается нарушением всех методических требований к его построению. Такой диагностический инструментарий не гарантирует получение качественной информации. Необходимо обосновать не только

исследовательский инструмент, но и диагностическую компетентность педагога, оптимальность ситуации, места и времени проведения диагностики.

Принцип *корректности сбора информации* предполагает соблюдение научной этики: добровольность участия в исследовании, использование полученных данных только в целях развития учащегося и помощи ему, неразглашения полученной информации, обоснованную интерпретацию полученной информации, которая часто предполагает привлечение специалистов-психологов и социологов.

Этапы проведения педагогической диагностики

В наиболее общем виде осуществление педагогической диагностики – это система логически последовательных методологических, методических и организационно-технических процедур, связанных между собой единой целью: получить достоверные данные для последующего использования в педагогической практике.

Любая педагогическая диагностика предполагает следующие последовательные действия **– *этапы*:**

1. Обоснование актуальности, определение целей и задач диагностики
2. Уточнение основных понятий (для описания результатов диагностики)
3. Разработка критериев и показателей для проведения диагностики
4. Разработка или подбор диагностического инструментария
5. Обоснование выборочной совокупности (при необходимости)
6. Разработка плана диагностики
7. Проведение замеров
8. Обработка результатов
9. Анализ результатов, накопление банка данных
10. Разработка рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса, составление отчетов на основе результатов диагностики

Для проведения педагогической диагностики необходима предварительная подготовка, которая начинается с осмысления проблемы, проведении диагностики.

Какие проблемы будут особенно актуальными для диагностики? Это зависит от специфики ее в данном конкретном учреждении образования. Существуют общие проблемы (например, эффективность воспитания). Однако, есть и проблемы, специфические для каждого учреждения или учебного коллектива. В любом случае, педагогическая диагностика – не самоцель. Она согласуется с наличием конкретной проблемы образовательного процесса и начинается с формулировки проблемной ситуации.

Уточнение основных понятий педагогической диагностики

Для чего нужно обосновывать (конкретизировать, обобщать) основные понятия диагностики? Для того, чтобы все (и те, кто проводит диагностику, и те, кто знакомится с результатами и принимает управленческие решения, понимали результаты однозначно.

Неоднозначно понимаются многие термины: «трудный», «трудновоспитуемый»; социальная активность; просоциальная деятельность; социальная адаптация; креативность; одаренность и др.

Критерии и показатели педагогической диагностики

Что, собственно замерять, когда проводишь мониторинг воспитанности учащегося или изучаешь достижения в творчестве, адаптацию к учебной деятельности, удовлетворенность потребностей в досуговой деятельности, достижения в уровне воспитанности и др.? По каким критериям судить об этих и иных достижениях педагогов?

Любая диагностика предполагает разработку критериев и показателей, построение операциональных схем. Данная процедура называется также «операциональное определение основных понятий для диагностики». Для проведения диагностических замеров принципиальное значение имеет операциональное определение основных понятий. Структурная операционализация основного понятия – определенным образом расположенные замеряемые критерии и показатели. Факторная операционализация – определение для последующего измерения возможных условий, которые влияют на измеряемые критерии и показатели.

Например, диагностика того, насколько учащийся адаптировался в учебной группе, летнем лагере, объединении по интересам предполагает сначала уточнение понятия социальной адаптации как приспособления к изменившимся условиям жизнедеятельности. А затем, в целях определения того, что помогает адаптироваться, основное понятие делится на составляющие.

В Приложении 2.4.1 даются операциональные схемы для диагностики актуальных проблем, возникающих в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи. Предлагаемые операциональные схемы содержат критерии и показатели, позволяющие разработать диагностический инструментарий и осуществить диагностику актуальных для дополнительного образования проблем.

Конструирование эталонов измерения показателей (шкал) в педагогической диагностике

В результате операционализации исследователь выходит на измеряемые показатели, а затем – индикаторы обоснованных показателей, т. е. те явления или характеристики, которые можно непосредственно замерить. Они бывают качественные и количественные, однако и те и другие измеряются в ходе педагогической диагностики «линейками» – шкалами, которые закладываются в вопрос анкеты, опросник интервью, протокол наблюдения и т. д.

Шкала измерения – расположенные в той или иной последовательности характеристики (индикаторы) измеряемого признака (показателя).

Например, признак – «уровень образования» измеряется обычно шкалой:

1) начальное;
2) неполное среднее (базовая школа);
3) полное среднее (общеобразовательная школа);
4) среднее специальное;
5) высшее.

Существует несколько *типов шкал:* номинальная (в том числе дихотомическая), ранговая (или порядковая), интервальная (или метрическая).

Номинальная шкала измеряет, в основном, качественные субъективные признаки (мнения, установки, ценностные ориентации, потребности и т. д.) и некоторые качественные объективные (пол, семейное положение, род занятий и т. д), которые перечисляются в произвольном порядке. Ее разновидности: шкала-»меню», дихотомическая шкала.

Ранговая (порядковая) измеряет качественные и количественные признаки в строгом порядке (от меньшей степени выраженности к большей и наоборот). Респондент не только называет признак, но и ранжирует его.

Интервальная (метрическая) шкала измеряет количественные признаки (показатели дохода, возраста, стажа и т. п.). Ее разновидности: шкала равных интервалов, шкала неравных интервалов, шкала пропорциональных оценок (интервалы начинаются с экспериментально выбранного нуля – например, возраст – с 12 лет).

Примеры шкал измерения даны в Приложении 2.4.2.

При построении и применении измерительных шкал в педагогической диагностике применяются следующие *требования к шкалам.*

Валидность (обоснованность) – используемая шкала измеряет именно тот признак, который исследовать хочет замерить. Например, шкала «выполняю постоянное общественное поручение, выполняю временное поручение, поручений не выполняю» общественную активность не замеряет. А шкала «проявляю инициативу, сам беру на себя поручения, выполняю задания, только если их поручают, не хочу участвовать в общественной работе вообще» – замеряет общественную активность. Эта шкала валидна, а первая – нет.

Надежность – устойчивость по отношению к изменениям объекта во времени. Шкала надежна, если измеренные показатели не зависят от времени суток, состояния здоровья респондента, его настроения, утомления и т. д.

Полнота – в вариантах ответа на вопрос должны быть учтены все значения признака. Например в подсказках на вопрос: «Из каких источников вы узнаете о важнейших политических событиях?» должны быть перечислены все возможные источники.

Чувствительность – требование к порядковым (ранговым) шкалам – способность шкалы дифференцировать изучаемый показатель (степень его выраженности). Порядковая шкала, измеряющая более пяти степеней выраженности показателя – избыточно чувствительная, менее трех – недостаточно чувствительная.

Понятие о репрезентативности и выборочной совокупности в педагогической диагностике

Когда объект педагогической диагностики индивидуален (отдельный учащийся) или представляет собой группу (класс, семья), нет необходимости говорить о выборочном диагностическом исследовании. Однако нередки в педагогике и массовые опросы, когда необходимо знать мнение большого количества учащихся, педагогов и родителей. Например, опросы участников образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования – изучение их потребностей и интересов. Все это требует особой процедуры –

обоснования выборочной совокупности, поскольку опрос всех участников образовательного процесса, составляющих объект исследования, нерационален.

Вся совокупность людей, составляющих объект исследования, называется генеральной совокупностью (ГС). Выборочная совокупность (ВС) – это определенное количество людей (респондентов), отобранное для диагностики по определенным правилам, отражающим важные социально-демографические и иные существенные признаки генеральной совокупности. В буквальном смысле выборка – это проба.

Свойство выборочной совокупности воспроизводить основные параметры ГС называется репрезентативностью. Массовые опросы в педагогической диагностике это, как правило, – выборочные репрезентативные исследования.

Математический расчет объема вероятностной выборки должен делать специалист (социолог или математик). Опыт подсказывает лишь следующее. Если величина ГС = 2000 и менее человек, объем ВС при соблюдении требования соответствия генеральной совокупности по основным параметрам (социальным характеристикам респондентов, прежде всего полу и возрасту) может составлять 30 % ГС, но не менее 500 чел. Если величина ГС больше 2000 человек, то объем ВС (при том же условии соблюдения параметров) может быть не менее 10 % состава, но не более 1000 человек. Структура выборочной совокупности в идеале должна максимально совпадать со структурой генеральной по основным качественным характеристикам (то есть необходимо опрашивать и отличников, и двоечников, и тех, кто успевает средне; мальчиков и девочек; мам и пап, а также необходимо обеспечить, чтобы статус родителей тоже соответствовал распределению статусов в ГС).

Понятие метода сбора данных в педагогической диагностике

Педагогическая диагностика является педагогической по цели и интерпретации полученной информации, методы же сбора информации могут быть собственно педагогическими, психолого-педагогическими, социологическими. Метод сбора данных в педагогической диагностике – способ получения актуальной информации в соответствии с целями и задачами.

Методами сбора информации в педагогической диагностике являются: опрос (анкетный опрос и интервью), наблюдение, педагогическая беседа (качественный метод, не предполагает математической обработки), эксперимент, анализ документов (традиционный качественный и контент-анализ), тестирование (метод тестов), анализ продуктов деятельности, анализ ситуаций (метод работы с ситуациями), метод обобщения независимых характеристик.

Основными методами педагогической диагностики являются наблюдение (как непосредственное восприятие и обобщение, так и формализованное наблюдение, опосредованное планом наблюдения, с обязательным ведением протокола наблюдения), педагогическая диагностическая беседа, анализ продуктов деятельности. В последнее время в педагогике становятся популярными массовые репрезентативные диагностические исследования на основе анкетного опроса.

В Приложении 2.4.3 представлен инструментарий, наиболее актуальный для осуществления педагогической диагностики в дополнительном образовании детей и молодежи: изучения потребностей и интересов участников образовательного процесса, характеристик детского коллектива, лидерских качеств и иных особенностей личности учащегося.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 2.4.1

Операциональные схемы для педагогической диагностики актуальных проблем дополнительного образования

Адаптация учащегося в объединении по интересам

Критерии и показатели для изучения структуры адаптации

Адаптация в учебной деятельности: успеваемость, отношение к содержанию обучения, отношения с руководителем объединения по интересам

Адаптация в дружеском общении: положение в группе (групповой статус), отношения с другими обучающимися, наличие группы общения (друзей) в объединении по интересам, содержание общения, характеристики совместного досуга (отсутствие девиаций).

Критерии и показатели для изучения факторов (условий) адаптации

Семья: социальный статус семьи, педагогическая культура родителей.

Характеристики личности учащегося: особенности характера учащегося; потребности, интересы, ценностные ориентации учащегося.

Эффективность обучения учащегося в объединении по интересам

Деятельностный критерий

- Наличие индивидуальных достижений.
- Наличие групповых достижений.
- Влияние участия в творческой деятельности на успеваемость и общественную активность в школе.
- Отношение (интерес) к данному виду деятельности в (изменение отношения в процессе обучения).

Коммуникативный критерий

− Положение учащегося в учебной группе (групповой статус).

− Отношения учащегося с педагогом-руководителем.

− Содержание общения с ближайшим значимым окружением (родителями, друзьями) по поводу деятельности.

Интегративный критерий

➢ Удовлетворенность учащегося результатами деятельности в объединении по интересам.

➢ Удовлетворенность учащегося общением в процессе деятельности в объединении по интересам.

➢ Общая удовлетворенность учащегося занятиями.

Факторы (условия) успешного обучения

- Социальный статус семьи. Образование родителей. Материальное положение семьи. Девиации в семье. Установка родителей на развитие ребенка.
- Личностные факторы: особенности характера учащегося; его потребности и интересы, ценностные ориентации, успеваемость в школе

Эффективность деятельности руководителей объединений по интересам

Критерий: эффективность учебных программ и учебно-методических комплексов.

Соответствие содержания учебных программ потребностям детей, родителей, молодежи.

Соответствие содержания учебных программ требованиям педагогической науки.

Обеспечение в программах разноуровневого, вариативно-модульного, дифференцированного подходов к обучающимся.

Обеспечение возможности реализации программы с учетом индивидуально-личностных, возрастных, гендерных и других особенностей обучающихся.

Соответствие учебно-методических комплексов содержанию образовательных программ.

Применение современных технологий обучения, что отражено в учебно-методических комплексах.

Обеспечение возможности презентации и распространения опыта.

Критерий: эффективность организации образовательного процесса в объединении по интересам (качество учебных занятий)

Реализация личностно-ориентированного подхода.

Использование интерактивных методов обучения.

Создание ситуации успеха для учащихся.

Использование современных методик обучения.

Соответствие занятия параметрам здоровьесбережения.

Наличие целевых воспитательных установок занятий и выраженный воспитательный эффект занятий.

Использование технологического подхода в проектировании содержания и организации занятия (планирование, целеполагание, структура, обоснование адекватных форм, рефлексия).

Использование педагогом элементарной диагностики при оценке эффективности занятия.

Методическое и техническое оснащение занятий в соответствии с современными требованиями.

Критерий: эффективность социально-педагогической поддержки в объединении по интересам

Обеспечение максимального учета возможностей детей из разных социальных групп в обучении.

Формирование социальных компетенций обучающихся.

Формирование функциональной грамотности.

Содействие профессиональному самоопределению.

Осуществление реабилитационных мероприятий с детьми, находящимися на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних, в социально опасном положении, малообеспеченных, нуждающихся в государственной защите Наличие целевых мероприятий для детей перечисленных выше групп.

Наличие профилактики асоциального поведения обучающихся в процессе педагогического взаимодействия.

Наличие системы консалтинговых педагогических услуг для детей и родителей.

Наличие системы педагогического тьюторства (оказание помощи семье и ребенку в составлении образовательных маршрутов).

Уровень социального развития обучающихся подросткового возраста

Критерий: общий уровень воспитанности

Степень сознательности и дисциплинированности по отношению к учебной деятельности.

Адекватное отношение к педагогическим воздействиям.

Способность считаться с коллективными интересами, уважать нормы коллективной жизни.

Способность критически, в соответствии с нормами морали и права оценивать поступки окружающих людей, друзей, сверстников.

Самокритичность, наличие навыков самоанализа.

Внимательное отношение к окружающим, способность к сопереживанию, эмпатия.

Волевые качества, невосприимчивость к дурному влиянию; способность самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении.

Культура поведения (подтянутый внешний вид, аккуратность, культура речи, вежливость).

Преодоление и отказ от вредных привычек и форм асоциального поведения (употребления алкоголя, курения, употребления нецензурных выражений)

Сформированность навыков межличностного общения.

Сформированность навыков коллективной деятельности и общения Сформированность социально-бытовых навыков.

Критерий: готовности к жизненному самоопределению

Уровень развития полезных знаний, навыков, умений (спортивных, трудовых, технических, творческих и т. д.)

Разнообразие и глубина интересов;

Наличие положительно ориентированных жизненных планов, профессионально-образовательных намерений;

Связь профессионально-образовательных намерений с профилем дополнительного образования

Сформированность навыков организации самостоятельной жизни и деятельности

Готовность к труду по самообслуживанию, в домашнем хозяйстве,

Готовность к будущей профессиональной деятельности

Психологическая готовность к труду в условиях рынка).

Формирование индивидуального стиля здорового образа жизни.

Приложение 2.4.2.

Типы шкал (примеры)

Номинальная шкала («меню»)

Если Вас что-нибудь беспокоит в вашей школьной жизни, то что именно? (можно дать несколько вариантов ответа)

1. Не всегда по силам учебная нагрузка: слишком много заданий.
2. Плохие отношения с одноклассниками (или)другими учащимися школы.
3. Плохие отношения с учителями.
4. Не дается учеба по некоторым предметам.
5. Не интересно учиться, скучно.
6. Очень боюсь снизить успеваемость, получить плохую оценку.
7. Постоянный контроль со стороны учителей, регламентация, отсутствие самостоятельности.
8. Беспокоит что-нибудь другое, что именно? Напишите_____

Дихотомическая шкала

Можете ли Вы сказать, что в реальной жизни многое делается не так, как надо (вопреки нравственным нормам справедливости, здравому смыслу)?

1. Да
2. Нет
3. Трудно сказать

Интервальная (метрическая) шкала

Ваш возраст:

1. 14–16 лет
2. 17–19 лет
3. 20–22 лет
4. 23–25 лет

Ранговая (порядковая) шкала – группировка порядковых шкал в матричном вопросе анкеты:

Как обычно проводите свободное время?

	Часто	Иногда	Никогда
Сижу дома (читаю, смотрю телевизор, видео, играю в компьютерные игры и т. д.)	1	2	3
Общаюсь с близким другом, любимым человеком	1	2	3
Общаюсь с компанией	1	2	3

друзей, хожу на «тусовки»			
Посещаю кино, театры, выставки и т. д.	1	2	3
Посещаю бары, дискотеки, клубы	1	2	3
Хожу в бассейн, атлетический клуб, спортивную секцию, занимаюсь спортом	1	2	3
Посещаю компьютерный клуб	1	2	3
Посещаю художественную студию, кружок художественно-эстетической направленности, участвую в самодеятельном ансамбле, театре и т. п.	1	2	3
Занимаюсь политической деятельностью	1	2	3
Участвую в деятельности религиозного объединения	1	2	3
Участвую в волонтерском движении	1	2	3
Какая-либо еще досуговая деятельность, какая	1	2	3

Интервальная (метрическая)

Ваш возраст:

1. 14–16 лет
2. 17–19 лет
3. 20–22 лет
4. 23–25 лет
5. 25–27 лет
6. 20–30 лет

Приложение 2.4.3.

Инструментарий для педагогической диагностики в дополнительном образовании

АНКЕТА РОДИТЕЛЕЙ

Уважаемые родители!

Педагоги нашего учреждения хотели бы лучше узнать ваши пожелания, которые мы сможем учесть в своей работе с детьми. Просим вас заполнить анкету: обвести кружком номер выбранного ответа и написать свои ответы в свободной строке.

Заранее признательны вам за сотрудничество!

1. **В каком объединении по интересам нашего учреждения занимается ваш ребёнок?**
   _____

2. **Как давно он (она) занимается у нас?**
   1) Первый год 2) Второй год 3) Третий год

3. **С интересом ли ваш ребёнок посещает занятия у нас?**
   1) Да 2) Нет 4) Трудно сказать

4. **Какое обстоятельство повлияло на его выбор объединения по интересам?**
   1) Совет кого-то из домашних (мать, отец, другие родственники).
   2) Ребёнок принял решение самостоятельно, из-за интереса к делу.
   3) Посоветовали его друзья по школе, двору.
   4) Посоветовали учителя в школе.
   5) Что ещё, напишите _____

5. **Из каких источников вы узнали об объединении по интересам, которое заинтересовало вашего ребёнка?**
   1) Из газет, радиопередач, телепередач.
   2) От знакомых, у которых дети занимаются в кружках.
   3) Сами приходили и интересовались, какой набор кружков, студий, секций, клубов предлагается.
   4) Дали информацию в школе, в которой учится сын, дочь.
   5) Ребёнок узнал от своих друзей.
   6) Что ещё?
   _____
   _____

6. **Для чего, с вашей точки зрения, ваш ребёнок посещает объединение по интересам? (Выберите не более трех ответов)**
   1) Для того чтобы заниматься любимым делом, найти своё увлечение.
   2) Для того чтобы развить свои способности.
   3) Для того чтобы стать разносторонней, творческой личностью.
   4) Для того чтобы занять свободное время, избежать скуки.
   5) Для того чтобы найти друзей.
   6) В надежде на то, что занятия помогут лучше успевать в школе.
   7) Для того чтобы в будущем проще было определиться с выбором профессии.
   8) Чтобы дополнить образование в тех областях знаний, которые не изучаются в школьной программе.
   9) Для того чтобы сформировались и закрепились профессиональные и трудовые навыки.
   10) Для того чтобы сплотилась семья вокруг общего интересного дела.
   11) Для того чтобы общаться с интересным педагогом, найти взрослого друга, советчика.
   12) Для того чтобы иметь возможность представить свои достижения в конкурсах, на выставках, на олимпиадах.
   13) Что ещё? Напишите

14) За время посещения кружка произошли ли какие-либо изменения в поведении ребёнка (в каждой строке – один из трёх ответов под номером «1», «2», «3»)?

Поведение ребенка	Улучше-ние	Без изме-нений	Ухудше-ние
1. Дисциплинированность, послушание	1	2	3
2. Аккуратность, организованность	1	2	3
3. Стремление к оказанию посильной помощи в домашней работе, забота о ближних	1	2	3
4. Взаимоотношения с окружающими	1	2	3
5. Школьная успеваемость	1	2	3
6. Любознательность	1	2	3
7. Жизнерадостность, энергичность	1	2	3
8. Умение приобретать новые знания	1	2	3
9. Уверенность в своих силах, вера в успех	1	2	3
10. Самостоятельность в своих решениях и поступках	1	2	3
11. Другие изменения _____ _____	1	2	3

7. Считаете ли вы, что занятия у нас вашего ребёнка приносят ему пользу?

1) Да, они, несомненно, помогают ему развить свои способности, узнавать что-то новое.
2) Да, он занят делом, а не тратит время попросту на улице.
3) Сложно сказать.
4) Пока никакой пользы не ощущается.
5) Что ещё? _____

8. **Каким вы хотели бы видеть своего ребенка в жизни прежде всего?**

1) Сильным человеком, умеющим справляться с жизненными трудностями.
2) Умным, интеллектуальным человеком.
3) Счастливым, испытывающим радость от жизни.
4) Успешным, реализовавшим себя в профессии и сделавшим хорошую карьеру.
5) Яркой, талантливой личностью; признанным мастером в своём деле (наука, искусство, технологии, бизнес и т. д.).
6) Любимым и любящим супругом (супругой), отцом, матерью.
7) Глубоко порядочным человеком, способным к состраданию, дружбе, любви.
8) Живущим в достатке, с уверенностью в завтрашнем дне.
9) Способным к риску, к прорывам в обыденном течении жизни, умеющим действовать наперекор обстоятельствам.
10) Другой ответ _____

9. Чему в жизни вашего ребёнка в настоящее время вы уделяете наибольшее внимание? (Не более трех ответов).

1) Укреплению его здоровья.
2) Развитию его способностей, позитивных черт характера.
3) Удовлетворению его материальных потребностей (одежда, еда, необходимые вещи).
4) Разрешению его возрастных психологических проблем. Напишите, каких именно. _____ _____
5) Доверию и пониманию между родителями и детьми, теплой семейной атмосфере.

6) Воспитанию на основе христианских ценностей.
7) Поиску будущей профессии (чему посвятить себя в жизни).
8) Приобретению престижных вещей для ребёнка: модной одежды, изысканной пищи, дорогостоящих игр, музыкального центра, компьютера.
9) Избежать влияния асоциальных компаний (наркоманы, преступные группы, алкоголики, проститутки и др.).
10) Возможности получить хорошее образование.

10. Приходилось ли вам или вашим домашним вместе с сыном, дочерью принимать участие в массовых мероприятиях, проводимых в нашем учреждении?

1) Да 2) Нет

11. Если вы участвовали, то напишите, пожалуйста, в каком мероприятии и когда оно проходило, а также ваши основные впечатления:

_____
_____
_____

12. Как часто кто-либо из членов вашей семьи приходит в наше учреждение и с какой целью?

Цель прихода	Посто-янно	Час-то	Ино-гда	Нико-гда
1. Сопровождение ребенка на занятие				
2. Побеседовать с педагогом кружка				
3. Побеседовать с представителями администрации				
4. Получить совет психолога, социального педагога				
5. Помочь в организации массовых мероприятий (праздников, конкурсов)				
6. Оказание материальной поддержки работе кружка, плата за занятия				
7. Совместное участие с ребёнком в мероприятиях (клубных встречах, походах, соревнованиях и т. п.)				
8. Что ещё? _____ _____				

13. Если у вас существуют проблемы, связанные с занятиями ребёнка в наших объединениях по интересам, то в чем они?

1) Значительная удалённость места жительства.
2) Неудобное время занятий.
3) Нет желаемого контакта, взаимопонимания с педагогом.
4) Не вполне устраивает содержание занятий, уровень их проведения, качество обучения.
5) Недостаток материальной оснащённости кабинетов для занятий.
6) Высокий уровень платы за обучение.
7) Что ещё? Напишите _____

14. **Делится ли ваш ребёнок впечатлениями о своих занятиях у нас?**

1) Как правило, да.
2) Иногда.
3) Как правило, нет.

15. О чём ребёнок рассказывает чаще всего?

_____
_____
_____

16. Если ребёнок испытывает трудности на занятиях, то какого рода? (Можно несколько ответов).

1) Не сложились отношения с педагогом.
2) Нет дружеских отношений в коллективе между ребятами.
3) Слишком высокие требования, программа сложная и рассчитана на высокие достижения, а не на общее развитие.
4) Трудно совмещать школьные занятия и занятия в объединении по интересам, т. к. слишком велика загруженность.
5) Домашние обстоятельства часто препятствуют постоянному посещению занятий.
6) Что ещё? _____
_____
7) Никаких трудностей ребенок не испытывает.

17. Хочет ли ваш ребёнок посещать объединение по интересам и в следующем учебном году?

1) Да.
2) Нет.
3) Не знаю.

18. Будет ли ваш ребёнок посещать занятия, если их нужно будет оплачивать?

1) Да, так как развивающее образование вне школы вполне может быть платным.
2) Да, если оплата будет приемлемой для нашего семейного бюджета.
3) Трудно сказать.
4) Нет, так как занятия в сфере организованного досуга и внешкольного образования принципиально не должны быть платными – это забота государства.
5) Нет, так как это в любом случае обременительно для бюджета семьи.

20. Сколько детей в вашей семье посещает наше учреждение? _____

Спасибо за сотрудничество!

А Н К Е Т А У Ч А Щ Е Г О С Я

Уважаемый учащийся!

Просим тебя заполнить анкету (обвести кружком подходящий ответ или написать свой).

1. В каком кружке (секции, студии и т. д.) ты занимаешься?_____

2. Как давно ты занимаешься в этом кружке (секции, студии и т. д.)?

а) первый год б) второй год в) больше двух лет

3. Занимаешься ли ты одновременно в других кружках (секциях, студиях и т. д.)?

1) Да, в каком? (напиши, пожалуйста) _____
2) Нет

4. Занимался ли ты в них раньше?

1) Занимался в нашем учреждении, где?_____
_____
2) Занимался в ином учреждении, где?_____ (название кружка, напиши): _____
3) Не занимался

5 . Как ты узнал о своем кружке (секции, студии, клубе)?

1) Пришел специально узнать, что есть интересного и выбрал, так как было желание научиться чему-то новому.
2) Посоветовали друзья.
3) Посоветовали учителя в школе.
4) Услышал по радио, увидел по телевидению передачу.
5) Посоветовали дома родители, близкие родственники.
6) Живу рядом, иногда ходил на всякие мероприятия, потом решил позаниматься.
7) Другой ответ _____

6. Интересно ли тебе заниматься в нашем учреждении? (Только один ответ**)**

1. Да, мне всегда интересно.
2. Иногда мне бывает неинтересно.
3. Мне редко бывает интересно.

7 . Часто ли ты пропускаешь занятия? (Один ответ)

1) Обычно не пропускаю.
2) Иногда пропускаю.
3) Пропускаю довольно часто.

8. Если случается пропустить занятия, то почему?

1) У меня не всегда получается справляться с заданием так, как я бы хотел (а).
2) Часто болею.
3) Занимаюсь еще чем-то, (указать, где…), не хватает свободного времени.
4) Из-за ссоры с другом, подругой.
5) Бывает плохое настроение, иногда просто лень.
6) Когда не успеваю что-то сделать из школьных заданий.
7) Когда педагог кружка не обращает на меня внимание.
8) Нужна моя помощь в домашних делах.
9) Плохая погода или темное время суток.
10. Что еще, напиши: _____

9. Поговорим о том, как проходят занятия в вашем кружке, студии, секции, клубе. Можешь ли ты сказать:

	Всегда	Иногда	Очень Редко
Объяснения на занятиях понятны, доступны	1	2	3
На каждом занятии узнаем новое, необычное, увлекательное	1	2	3
Обсуждаем вместе с педагогом интересную тему и приходим к оригинальным решениям	1	2	3
Инициативу и активность кружковцев всегда замечают и поддерживают	1	2	3
Занятия проходят в дружелюбной атмосфере и с хорошим настроением	1	2	3
На занятиях приводится много ярких, образных примеров, демонстрируются красивые образцы	1	2	3
Каждое последующее занятие основывается на том, что мы узнали на предыдущих занятиях	1	2	3
Педагог стремится лучше узнать о моих интересах, проблемах и советуется с моими родителями	1	2	3
Занятия проходят с юмором, весело и интересно	1	2	3
На занятиях соблюдается дисциплину и необходимая	1	2	3

требовательность			
Успехи и достижения каждого кружковца справедливо оценивают	1	2	3
Педагог уважает точку зрения ученика, старается быть советчиком, старшим товарищем	1	2	3
Знания, которые мы получаем в кружке, полезны для будущей жизни	1	2	3
На занятиях в кружке можно научиться тому, чему не учат в школе	1	2	3

10. Какому интересному и полезному делу ты хотел бы еще научиться?
(пожалуйста, напиши): _____
_____
_____

11. Если бы тебе сегодня пришлось выбирать, ты пришел бы в этот же кружок? (обведи кружком номер твоего ответа, можно дать несколько вариантов ответов)

	Пришел бы, потому что ...		Не пришел бы, потому что ...
1	Мне нравится то, чем мы занимаемся в коллективе	12	Я ожидал чего-то более интересного
2	Тут занимается мой друг	13	Не складываются отношения с ребятами
3	Кружок, клуб находится близко к дому: мне удобно	14	Слишком далеко ездить, не всегда хватает времени
4	Чтобы не было скучно, хочу чем-то заполнить свободное время	15	Изменились обстоятельства (больше внимания дому; появилась своя компания и др.)
5	Хочу научиться именно этому, интересному для меня делу	16	У меня появились другие интересы и увлечения
6	Хочу научиться творчеству: придумывать необыкновенное, совсем новое	17	Мне быстро надоедает, не хватает терпения заниматься одним и тем же делом
7	Хочу расширить знания по любимому предмету	18	Трудно совмещать занятия в школе и занятия, устаю
8	Мне нравится, что наш коллектив очень дружный	19	Каждый сам по себе, нет дружеских отношений в коллективе
9	Мне нравится наш педагог, он интересно проводит занятия	20	Педагог меня «не замечает», мне не нравится, как проходят занятия
10	Мне нравится, что в этом коллективе замечают мои успехи	21	Слишком высокие требования для меня, у меня не получается делать все правильно
11	Хочется научиться быть красивым, уверенным в себе, научиться беречь свое здоровье	22	Я часто болею, да и не очень хорошо выгляжу среди других ребят

12. Как ты чувствуешь себя после занятий кружка, секции, студии, клубе? (Один ответ)

1) Немного уставшим	3). На занятиях я не устаю
3) Отдохнувшим, энергичным	4. Когда как, бывает по-разному

5. Напиши свой ответ: _____

13. Можешь ли ты сказать, что занятия в кружке помогают тебе:

	Да	Нет	Пока не знаю
Придумать и воплотить в жизнь что-то свое, ни на что не похожее	1	2	3
Чувствовать себя умелым, научиться что-то делать хорошо	1	2	3
Почувствовать, что у тебя все получается, что все в твоих руках	1	2	3
Приобрести новых друзей, научиться общаться с ребятами	1	2	3
Интересно и с пользой проводить свободное время	1	2	3
Разобраться в пока еще непонятных вещах, научиться приобретать новые знания	1	2	3
Получить признание и одобрение друзей, педагогов, родителей	1	2	3
Научиться любоваться красивыми предметами, поступками, понимать искусство	1	2	3
Бережнее относиться к природе, любить животных	1	2	3
Лучше учиться в школе, больше успевать, быть более собранным и организованным	1	2	3
Найти дело жизни, в будущем выбрать профессию	1	2	3
Встречаться с интересными людьми, другими коллективами	1	2	3
Научиться уважать свой труд и труд других	1	2	3
Научиться проявлять инициативу, выражать и отстаивать свою точку зрения	1	2	3
Стать более ответственным и требовательным к себе, доводить задуманное до конца	1	2	3
Ощущать себя более эрудированным и культурным человеком	1	2	3
Узнать и полюбить народное творчество, историю и культуру своей Родины	1	2	3
Научиться быть самостоятельным	1	2	3
Лучше разобраться в смысле понятий «доброта», «достоинство», «порядочность»	1	2	3
Стать более красивым, научиться бережно относиться к своему здоровью	1	2	3
Развивать чувство юмора	1	2	3
Избегать плохого влияния, быть разборчивым в выборе друзей	1	2	3
Чувствовать себя более защищенным и подготовленным к дальнейшей жизни	1	2	3

14. Что для тебя наиболее интересно на занятиях в нашем учреждении?

1. Экскурсии, поездки.
2. Праздники.
3. Игры.
4. Занятия, на которых мы что-то делаем сами.
5. Занятия, на которых педагог нам рассказывает и показывает.
6. Соревнования, конкурсы.
7. Что, еще? _____

15. **Разделяют ли домашние твой интерес к тому делу, которое ты осваиваешь на занятиях? (один ответ)**

1. Мы всегда разговариваем дома о моих занятиях и успехах.
2. Это наше общее семейное увлечение: некоторые члены нашей семье тоже занимаются этим делом.
1. Время от времени дома спрашивают о моих увлечениях.
2. Почти никогда не обсуждаем мои интересы.

Другой ответ: _____

16. Какие ребята занимаются с тобой вместе в кружке, студии, секции, клубе?
(Один ответ)

1. В основном, это мои ровесники.
2. Есть ребята и младше, и старше меня.
3. Большинство ребят старше меня.
4. Большинство ребят младше меня.

17. Каким бы ты хотел прежде всего видеть себя в будущем?

1. Сильным человеком, умеющим справляться с жизненными трудностями.
2. Умным, образованным человеком.
3. Счастливым, испытывающим радость от жизни.
4. Успешным, реализовавшим себя в профессии и сделавшим хорошую карьеру.
5. Яркой, талантливой личностью; признанным мастером в каком-нибудь деле (напр., наука, искусство, технологии, бизнес и т. д.).
6. Любимым и любящим супругом (супругой), отцом, матерью.
7. Глубоко порядочным человеком, способным к состраданию, дружбе, любви.
8. Живущим в достатке, с уверенностью в завтрашнем дне.
9. Способным к риску, прорывам в обыденном течении жизни, умеющим действовать наперекор обстоятельствам.
10. Другой ответ: _____

Несколько слов о себе:

18. Твой возраст:

1. 10–12 лет
2. 13–15 лет
3. 16–18 лет
4. старше 18 лет

19. Твой пол: а) мужской б) женский

20. В школе какого типа ты учишься?

1) В общеобразовательной школе
2) В гимназии, лицее
3) В колледже
4) Где еще? _____

2.5. Проектирование в дополнительном образовании

Общая характеристика метода проектов

Проект (от лат. projectus, букв. – брошенный вперед) – 1) совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения или изделия; 2) предварительный текст какого-либо документа; 3) замысел, план [121].

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в начале нынешнего столетия в США. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в образовании, предполагающего построение процесса обучения на активной основе, через целесообразную деятельность учащегося, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании [72].

Отсюда чрезвычайно важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, а также новые, которые еще предстоит приобрести. Педагог может подсказать источники информации, направить мысль учащихся в нужном направлении для самостоятельного поиска. В результате учащиеся должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания из разных областей, получить реальный и ощутимый результат. Вся работа над проблемой, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности. Разумеется, со временем идея метода проектов претерпела эволюцию. Сформировавшись из идеи свободного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней: стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение знаниями, и через проектную деятельность создавать условия для практического применения полученных знаний. Суть мышления – вечный поиск фактов, их анализ, размышления над их достоверностью, логическое выстраивание фактов для познания нового, для нахождения выхода из сомнения, формирования уверенности, основанной на аргументированном рассуждении. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить», – вот основной тезис современного понимания метода проектов. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить учащихся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой

цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения проблемы, устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени, он всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств, а с другой – необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Метод проектов как педагогическая технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых методов, творческих по самой своей сути.

Реализация метода проектов на практике ведет к изменению позиции педагога. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности учащихся. Изменяется и психологический климат в группе учащихся, так как педагогу приходится ориентироваться на разнообразные виды самостоятельной деятельности, приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

Понятие проектной деятельности

Проектная деятельность относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реальности. Актуальность освоения основ проектирования педагогами дополнительного образования обусловлена следующими возможностями технологии проектирования:

– она помогает решить широкий спектр социальных и образовательных проблем;

– способствует формированию аналитических, рефлексивных, организационно-управленческих компетенций у педагогов;

– обеспечивает создание современных, конкурентоспособных образовательных услуг.

Проектирование – это деятельность, которая включает в себя цель, средства, сам процесс проектирования и его результат. Соответственно, оно содержит технологические этапы: анализ проблемной ситуации и постановку проблемы; выбор средств и методов ее решения; поиск, обработку, анализ информации, оценку полученных результатов и выводы.

Проектная деятельность является одним из методов развивающего обучения. Она направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений учащихся, способствует развитию их творческих способностей и логического мышления, систематизирует знания.

Задачи проектной деятельности в дополнительном образовании:

- обучение навыкам проектирования: четко определить цель, описать основные шаги по достижению поставленной цели, концентрироваться на достижении цели, на протяжении всей работы;
- формирование навыков сбора и обработки информации;
- формирование креативности и критического мышления;

- обучение навыкам планирования деятельности, составления и оформления результатов проектной деятельности, презентации результатов;
- мотивирование инициативы, энтузиазма, выполнения работы в срок в соответствии с установленным планом и графиком.

Принципы организации проектной деятельности

Проектная деятельность подчиняется следующим принципам:

– проект должен быть посильным для выполнения учащихся;

– для осуществления и успешного выполнения проекта необходимо создать соответствующие условия (библиотеку, медиатеку, расходные материалы и т. д.);

– дать учащимся время для определения проблемного поля и выбора темы проекта;

– обеспечить руководство проектом со стороны педагогов на всех этапах его создания: обсуждение выбранной темы, плана работы (включая время исполнения), ведение дневника, в котором учащийся делает соответствующие записи своих мыслей, идей, ощущений (рефлексия). Дневник должен помочь учащемуся при составлении отчета в том случае, если проект не представляет собой письменную работу. Учащийся прибегает к помощи дневника во время собеседований с руководителем проекта;

– если проект групповой, каждый учащийся должен четко показать свой вклад в его выполнение. Все участники проекта получают индивидуальную оценку своей деятельности.

– обязательная презентация результатов работы по проекту.

Факторы (условия) успешной проектной деятельности учащихся

Факторами (условиями) успешной проектной деятельности являются повышение мотивации учащихся в решении задач, развитие творческих способностей, смещение акцента от инструментального подхода в решении задач к технологическому, формирование чувства ответственности, создание условий для сотрудничества между педагогом и учащимся.

Повышение мотивации и развитие творческих способностей происходит из-за наличия в проектной деятельности ключевого признака – самостоятельного выбора действий. Развитие творческих способностей и смещение акцента от инструментального подхода к технологическому происходит благодаря необходимости осмысленного планирования деятельности для достижения лучшего результата. Формирование чувства ответственности происходит, когда учащийся стремится доказать, в первую очередь, самому себе, что он сделал правильный выбор и несет за него ответственность. Стремление самоутвердиться является одним из главных факторов эффективности проектной деятельности учащихся. При решении практических задач по проекту возникают отношения сотрудничества между участниками проектной деятельности, стимулируются их стремление к эффективному коллективному решению задач.

Для использования метода проектов необходимо также наличие условий:

– значимой для учащихся проблемы/задачи, требующей проектного решения;

– мотивированность участников на реализацию проекта;

– четкое определение форм отчетности, объема работы, сроков ее представления и критериев результативности;

– практический выход, теоретическая и практическая значимость для учащихся предполагаемых результатов (например, выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; плана мероприятий и др.);

– определение видов педагогической поддержки и консультационной помощи, обеспечивающих диалог между участниками проекта;

– самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;

– поэтапное достижение планируемых результатов в процессе проектной деятельности;

– чередование различных видов и форм контроля за выполнением самостоятельной работы участников проекта (опрос, практикум, тесты, коллоквиум, защита проекта и т. д.);

– использование специфических методов («мозговой атаки», «круглого стола», выдвижение гипотез, статистических и экспериментальных методов);

– предоставление участникам проекта доступа к информационно-техническим ресурсам, позволяющим качественно решать задачи проектирования;

– обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.);

– подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

– выдвижение новых проблем исследования.

Основание (признаки) типологии проектов

Для типологии проектов предлагаются следующие типологические признаки:

1) доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико ориентированная), ознакомительно-ориентировочная, пр. (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий);

2) предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания), межпредметный проект;

3) характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (латентный, имитирующий участие, например, в телекоммуникационный проект);

4) характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира);

5) количество участников проекта: личностные (между двумя партнерами, находящимися в разных учреждения образования, регионах, странах); парные (между парами участников); групповые (между группами участников);

6) продолжительность проекта: краткосрочные (для решения небольшой проблемы или части более крупной проблемы), такие проекты могут быть разработаны на одном-двух занятиях; средней продолжительности (от недели до месяца); долгосрочные (от месяца до нескольких месяцев).

Исследовательские проекты

Такие проекты требуют четкого и логичного определения структуры, обозначения целей, актуальности проекта для всех участников, социальной значимости, продуманных методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов.

При выполнении исследовательского проекта осуществляются следующие действия:

– структурирование проекта в логике научного исследования;
– включение в проект аргументации его актуальности;
– определение объекта и предмета исследования;
– обозначение цели и задач исследования;
– формулирование гипотезы исследования;
– определение методов исследования;
– конкретизация источников информации;
– разработка методологии исследования;
– определение путей решения проблем;
– освоение нового знания, информации, фактов опытным путем;
– оформление выводов в виде результатов экспериментального исследования;
– подтверждение или опровержение гипотезы;
– выход на новый спектр проблем для исследования.

Информационные проекты

Этот тип проектов направлен на сбор информации, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты также, как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции в ходе работы над проектом. Структура такого проекта может быть обозначена следующим образом:

– цель проекта, его актуальность;
– средства и методы получения информации (литературные источники, средства СМИ, базы данных, в том числе электронные, интервью, анкетирование, в том числе и зарубежных партнеров, проведение «мозговой атаки», пр.);
– средства и методы обработки информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы);
– результат проектной деятельности (статья, реферат, доклад, видео, пр.);
– презентация (публикация, в электронных средствах, обсуждение в телеконференции, пр.);

– формирование жесткой структуры проекта, предусматривающей систему коррекции;

– направление работы на сбор и знакомство с новой информацией;

– обобщение и анализ информации;

– формулирование выводов;

– корректировка поиска по уточненным направлениям;

– анализ и обобщение новых фактов;

– проведение презентации;

– организация проведения «внешней» оценки (поиск экспертов, обратная связь).

Творческие проекты

Данный вид проектов, как правило, не имеет детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь принятой логике и интересам участников проекта. В лучшем случае можно договориться о желаемых, планируемых результатах (совместной газете, сочинении, видеофильме, спортивной игре, экспедиции, пр.). Шаги по разработке данного вида проекта таковы:

- согласование с участниками проекта (учащимися и педагогами) его возможного результата;
- развитие проекта в подчинении его формы запланированному результату;
- стремление получить творческий, креативный продукт проектной деятельности;
- жесткая структура относится не к самому проекту, а к его оформлению.

Игровые проекты

Спецификой игрового проекта является принятие на себя участниками определенных ролей, обусловленных характером и содержанием проекта. В игровом проекте структура только намечается и остается открытой до окончания проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями. Результаты таких проектов могут намечаться в начале проекта, а могут вырисовываться лишь к его концу. Степень творчества здесь очень высокая, но доминирующим видом деятельности все-таки является ролевая игровая, приключенческая.

Структура игрового проекта состоит:

- из определения «игровых» ролей,
- подчинения логики ролей содержанию проекта,
- моделирования игровых ситуаций,
- проигрывания «виртуальные реальности».

Практические проекты

Содержание практически ориентированного проекта определяется четко обозначенным с самого начала результатом деятельности его участников. Причем этот результат ориентирован на интересы самих участников: издание газеты, разработку документа, создание видеофильма, звукозаписи, спектакля, и др.

Такой проект требует хорошо продуманной структуры, например сценария деятельности его участников с определением функций каждого из них и участия каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику, систематической внешней оценки проекта. Необходимыми этапами такого проекта являются:

а) обозначение результата в начале проектной деятельности;

б) определение функций каждого участника проекта;

в) разработка и внедрение конкретного материального продукта.

Этапы проектирования (жизненный цикл проекта)

Подготовка к проектной деятельности

В основе процесса проектной деятельности лежит модель (замысел) проектируемого явления и программа предполагаемых действий. Жизненный цикл проекта или, моделирование проекта, – это последовательность фаз работы над замыслом проекта. Специфическими фазами подготовки к проектной деятельности являются:

1) осознание участниками проектной деятельности необходимости реализации замысла (самоопределение участников проектирования, мотивация, готовность к проектировочной деятельности);

2) конструкторская деятельность: разработка модели проектируемого объекта или явления;

3) разработка программы действий для достижения поставленных целей.

Механизм разработки замысла проекта представлен в Таблице 1.3.1

Таблица 2.5.1. **Механизм разработки замысла проекта**

Фазы работы над замыслом проекта	Деятельность участников проектирования		
	Самоопределение	Моделирование	Программирование
	Формирование коллективного мнения субъектов относительно друг друга и относительно семиотического подхода к	Построение идеальной модели как образа «желаемого будущего»	Создание программы-максимум (стратегической)

	образованию как объекту проектирования		
	Организация совместной деятельности учащихся, учителей, ученых-практиков	Анализ реально существующей практики	Программа-минимум (тактическая): проведение экспертизы, поиск средств реализации проекта, их систематизация
	Непосредственное начало проектирования	Определение содержания деятельности по проекту с целью переведения идеального в реальное	Окончательное оформление проекта.

Этапы работы над проектом

Основная работа над проектом включает четыре этапа:

а) планирование;

б) аналитический этап;

в) этап обобщения информации;

г) этап представления полученных результатов работы над проектом (презентация).

Планирование

Планирование работы над проектом начинается с его коллективного обсуждения: обмена мнениями, согласования интересов участников, выдвижения идей на основе уже имеющихся знаний, разрешения спорных вопросов.

Ц е л я м и коллективного обсуждения являются:

- стимулирование идей. Для этого процесса актуален метод мозговой атаки. Педагогу следует по возможности воздержаться от комментариев, фиксировать идеи, направление работы, а также выдвигаемые возражения по мере их высказывания учащимися;
- определение общего направления работы по проекту. Когда определены все возможные направления, педагог предлагает учащимся высказать отношение каждому направлению. Затем педагогу следует выделить наиболее удачные мнения, определить сроки, необходимые для получения конечных результатов, помочь учащимся сформулировать 5–6 связанных друг с другом направлений, продумать вариант объединения их в единый проект для группы участников. Каждый участник проекта выбирает раздел будущего проекта. Таким образом, формируются группы, работающие по одному разделу. Задача педагога на данном этапе – проследить, чтобы в каждой создающейся группе работали учащиеся с различным уровнем знаний, творческим потенциалом, различными склонностями и интересами.

Далее учащиеся совместно с педагогом выявляют потенциальные возможности каждого (коммуникативные, артистические, публицистические, организаторские, спортивные и т. д.). Педагогу следует построить работу так, чтобы каждый мог проявить себя и завоевать признание окружающих. Можно также выбрать консультантов, т. е. учащихся, которые будут помогать проектным группам в решении тех или иных задач на тех или иных этапах работы.

Аналитический этап

Этот этап самостоятельной деятельности учащихся, получения и анализа информации, во время которого каждый учащийся совершает следующие действия:

– уточняет и формулирует собственную задачу, исходя из цели проекта в целом и задачи своей группы в частности;

– осуществляет поиск и сбор информации с учетом собственного опыта, результата обмена информацией с другими учащимися, педагогами, родителями, консультантами,

– обрабатывает сведения, полученные из специальной литературы, Интернета и т. д.;

– анализирует и интерпретирует полученные данные.

На этом же этапе членам группы необходимо договориться о распределении работы и формах контроля работы над проектом. Каждый учащийся может вести «индивидуальный журнал», в котором он будет записывать ход работы. Можно вести общий журнал для всех участников проекта. Это поможет как педагогу, так и учащемуся оценить индивидуальный вклад каждого в работу над проектом, а также облегчить контроль. Введение индивидуального журнала зависит от конкретных ситуаций и не является обязательным.

Обобщение полученной информации

Необходимое условие успешной работы с информацией – ясное понимание каждым участником проекта цели работы и критериев отбора информации. Задача педагога – помочь определить эти критерии. Обработка информации – это, прежде всего, её понимание, сравнение, отбор наиболее значимой для выполнения поставленной задачи. Учащимся потребуются умение интерпретировать факты, делать выводы, формировать собственные суждения. Именно этот этап наиболее труден для учащихся, особенно если они привыкли находить в учебной, научной, методической литературе и в других источниках готовые ответы на все вопросы. Аналитические способности, формируемые и развиваемые на данном этапе, – это способность думать, рассуждать, анализировать.

Действия учащихся на данном этапе:

– систематизация полученных данных;

– объединение в единое целое полученной каждой группой информации;

– выстраивание общей логической схемы выводов для подведения итогов в виде рефератов, докладов, проведения конференций, показов видеофильмов, спектаклей, выпуска стенгазет, школьных журналов, презентаций и т. д.

Педагогу необходимо проследить, чтобы учащиеся обменивались знаниями и умениями, полученными в процессе работы с информацией. Все необходимые мероприятия данного этапа должны быть направлены на обобщение информации, выводов и идей каждой группы. Учащиеся должны знать порядок, формы и общепринятые нормы представления полученной информации (правильное составление конспекта, резюме, реферата, порядок выступления на конференции и т. д.). И на этом этапе педагогу необходимо предоставить учащимся максимальную самостоятельность выбора форм представления результатов проекта, поддерживать такие, которые дадут возможность каждому ученику раскрыть свой творческий потенциал. Процесс обобщения информации важен и потому, что каждый из участников проекта как бы «пропускает через себя» полученные всей группой знания, умения, навыки, так как в любом случае он должен будет участвовать в презентации результатов проекта.

Представление полученных результатов работы (презентация)

Учащиеся представляют не только полученные результаты и выводы, но и описывают приемы, при помощи которых была получена и проанализирована информация, демонстрируют приобретенные знания и умения, рассказывают о проблемах, с которыми пришлось столкнуться в работе над проектом. Любая форма презентации также является образовательным процессом, в ходе которого учащиеся приобретают навыки представления итогов своей деятельности. Основными требованиями к презентации каждой группы и к общей презентации являются:

а) соответствие выбранной формы целям проекта, возрасту и уровню аудитории, для которой она проводится;

б) задачи педагога: объяснить учащимся основные правила ведения дискуссий и делового общения, научить их конструктивно относиться к критике своих суждений, признавать право на существование различных точек зрения решения одной проблемы;

в) основные критерии успешности данного этапа – удовлетворенность участников от осознания собственных достижений и приобретенных навыков.

Деятельность педагога и учащихся на различных этапах проектирования

В проектном обучении можно установить порядок действий, который в большей или меньшей степени относится к проектам различных типов. Последовательность проектных действий педагога и учащихся по проектированию отражена в табл. 2.5.2 [42].

Таблица 2.5.2. **Деятельность педагогов и учащихся на стадиях работы над проектом**

Стадии работы над проектом	Содержание работы на этой стадии	Деятельность учащихся	Деятельность педагога
Подготовка	Определение темы и целей проекта	Обсуждают предмет с педагогом и	Знакомит со смыслом проектного

		получают дополнительную информацию. Определяют цели	подхода и мотивирует учащихся к проектированию. Помогает в постановке целей
Планирование	Определение источников информации; определение способов ее сбора и анализа Определение способа представления результатов (формы отчета). Установление процедур и критериев оценки результата и процесса разработки проекта. Распределение заданий и обязанностей между членами команды	Вырабатывают план действий. Формулируют задачи	Предлагает идеи, высказывает предложения
Исследование	Сбор информации. Решение промежуточных задач. Основные инструменты: интервью, опросы, наблюдения, эксперименты	Выполняют исследование, решая промежуточные задачи	Наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью
Анализ и обобщение	Анализ информации. Оформление результатов, формулировка выводов	Анализируют информацию. Обобщают результаты	Наблюдает, советует
Представление или отчет	Возможные формы представления результатов: устный, письменный отчеты	Отчитываются, обсуждают	Слушает, задает целесообразные вопросы в роли участника
Оценка результатов и процесса	Разработка критериев эффективности проектного решения и качества деятельности	Участвуют в оценке путем коллективного обсуждения и самооценок	Оценивает усилия учащихся, их креативность, качество использованных источников,

			делает предложения по качеству отчета

Оценка проекта

Оценка проектной деятельности (проекта) – специфическая форма учебной деятельности, характеризующаяся рядом особенностей. Проектная деятельность учащихся предполагает достижение двух целей: 1) формирования компетенций по созданию проектов; 2) удовлетворения запросов и потребностей. Оценка проекта предполагает определение достижения этих целей.

Таким образом, оценивается следующее:

а) результат проектирования – сам проект;

б) процесс создания проекта (мотивация достижений, новизна содержания, методы и формы проектирования, соответствие обучения «зоне ближайшего развития», организация самообразования, характер субъектных взаимоотношений, востребованность каждого участника в создании проекта);

в) образовательные результаты: рост профессиональной компетентности участников проекта; образовательные результаты участников.

Параметры оценки проекта отражены в табл. 2.5.3.–2.5.6.

Таблица 2.5.3. Рейтинговая оценка проекта

	Критерии оценки	Оценка[1]
Оформление и выполнение проекта	1) Актуальность темы и предлагаемых решений, практическая направленность работы	
	2) Объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность, подготовленность к защите	
	3) Уровень творчества, оригинальность раскрытия темы, подходов, предлагаемых решений	
	4) Аргументированность предлагаемых решений, подходов и выводов	
	Качество записки: оформление, соответствие стандартным требованиям, рубрицирование и структурирование текста, качество эскизов, схем, рисунков	
Защита	Качество доклада: композиция, полнота представления работы, подходов, результатов, аргументированность и убедительность	
	Объем и глубина знаний по теме, наличие межпредметных связей	
	Представленность проекта: культура речи, манера,	

[1] Результаты оцениваются с помощью баллов (5 или 10) или порядковых шкал с делениями: «высоко – средне – низко»; «высоко – выше среднего – средне – ниже среднего – низко»)

	использование наглядных средств, чувство времени, импровизационное начало, удержание внимания аудитории	
	Ответы на вопросы: полнота, аргументированность, убежденность, дружелюбие, стремление использовать ответы для успешного раскрытия темы и сильных сторон работы	
	Деловые и волевые качества докладчика: умение принять ответственное решение, готовность к дискуссии, способность работать с перегрузкой, доброжелательность, контактность	

Таблица 2.5.4. **Оценка удовлетворенности участников проекта уровнем достижения проектных целей**

Проблемные вопросы	Суждение	Оценка
Как была организована работа в группе?		
Что вам особенно удалось?		
Белые пятна (позитив, перспектива развития)		
«Корзина» (негатив, от чего следует отказаться)		

Таблица 2.5.5. **Трансфертная таблица «Итог»**

Проблемные вопросы	Аргументы
Интересные впечатления:	
Тема, которая наиболее мне понятна:	
Общие советы и рекомендации ведущим и коллегам:	
Главные выводы:	

Для индивидуальных проектов более удобна следующая форма анкетирования участников, которая предлагается для заполнения в ходе защиты самим проектантом.

Таблица 2.5.6. Оценка индивидуального проекта
Ф. И. О. участника_____

Процесс оценки	Критерии оценки	Оценка
Оценка работы	Актуальность и новизна предлагаемых решений, сложность темы	
	Объём разработок и количество предлагаемых решений	
	Реальность и практическая ценность	

	Уровень самостоятельности	
	Качество оформления записи, плакатов и др.	
	Оценка рецензентом	
Оценка защиты	Качество доклада	
	Проявление глубины и широты заданий по теме	
	Проявление глубины и широты заданий по данному предмету	
	Ответы на вопросы преподавателя	
	Ответы на вопросы учащихся	
	Оценка творческих способностей докладчика	
	Субъективная оценка деловых качеств докладчика	
Итоговая оценка		

Роль педагога в создании проектов учащимися

Важным аспектом в проектировании учащихся является роль и позиция педагога. Педагог в проектировании может выступать только с позиции соучастия, сотрудничества, совместной деятельности. Вместе с тем на разных этапах социального проектирования позиция педагога может значительно различаться в зависимости от ожиданий учащихся, особенностей социальной и педагогической ситуаций, уровня готовности учащихся к проектированию и наличия у них навыков социального взаимодействия.

Большое значение имеет готовность (и способность) педагога к смене традиционного для него способа общения с позиции старшего, взрослого, наставника на позицию равного, соучаствующего, принимающего самостоятельность подростка.

Собственные коммуникативные и организационные навыки педагога в ходе социального проектирования подвергаются значительной нагрузке и проверке, т. к. основная задача взрослого в ходе проектирования – оказание организационной, консультативной и экспертной помощи учащемуся. Особенную роль возлагает на себя педагог в обеспечении социального проектирования учащихся. Здесь он выступает своего рода «буфером» между жесткой социальной действительностью и социальной неопытностью, наивностью и максимализмом подростка. И принципиально важно не исказить социальную действительность, не «надеть» на подростка розовые очки, приукрашая ее, а обеспечить безопасность ребенка в процессе взаимодействия со средой. Можно говорить о том, что в ходе социального проектирования педагог вынужден «выпадать» из традиционной и привычной для него собственно педагогической деятельности в социально-педагогическую.

Организация защиты проектов

Защита проектов может проходить в различных формах.

Прежде всего, она может быть как очная, так и заочная (дистанционная).

При очной форме защиты работы можно предложить также несколько видов её организации:

1. *Конференция* – при этой форме учащиеся, члены проектной группы, выступают с результатами перед заинтересованной аудиторией (другими учащимися, педагогами, родителями, администрацией).

2. *Круглый стол* – форма имеет смысл, если есть несколько групп учащихся, выполняющих работы по сходной тематике или относящиеся к одной области знаний (например, по краеведению). Но в этом случае мы (педагоги) должны продумать схему проведения круглого стола так, чтобы все учащиеся смогли высказать своё мнение, а не просто согласиться с мнением товарищей. Эта форма предполагает ограниченный круг участников. Также рекомендуется пригласить специалистов в этой области знаний для более адекватной оценки проектов.

Заочная форма защиты проекта может использоваться либо для самых младших учащихся, либо в том случае, если нет возможности организовать очную форму.

Семашко О.В.

2.6. Маркетинг в дополнительном образовании детей и молодёжи

Учреждения дополнительного образования детей и молодежи предоставляют учащимся широкие возможности для развития творческих способностей путем предоставления образовательных услуг. Предоставление услуг связано со специфической деятельностью – маркетингом.

Маркетинг (в переводе с англ. яз.marketing, от market – рынок, сбыт) понимается как процесс ценообразования, планирования, продвижения и реализации товаров и услуг предприятиям, организациям и отдельным лицам [87]. Классическим считается определение Ф. Котлера: «Маркетинг – вид человеческой деятельности, направленный на удовлетворение нужд и потребностей посредством обмена».

Коммерческий маркетинг ориентирован на удовлетворении потребностей целевых групп населения и получение прибыли. Социальный маркетинг отличается от коммерческого главным образом своими целями, концепцией социальной ответственности. Его цель – изменить поведение больших групп людей к лучшему для достижения социальной гармонии в обществе.

Маркетинг в сфере образования – это дисциплина, изучающая и формирующая стратегию и тактику рынка образовательных услуг. Маркетинг образовательных услуг ориентирован на реализацию трех составляющих образовательной услуги – доступности, качества и эффективности. Цель маркетинга в образовании – наиболее эффективное удовлетворение потребностей: личности – в образовании; учреждения образования – в развитии и благосостоянии сотрудников; учредителей – в росте кадрового потенциала; общества – в расширенном воспроизводстве совокупного личностного и интеллектуального потенциала [87].

Участниками маркетинговых отношений в образовании являются учреждения образования, потребители (отдельные личности, предприятия и организации), широкие круги посредников (включая службы занятости, биржи труда, органы регистрации, лицензирования и аккредитации учреждений образования и др.), общественные организации. Центральным субъектом выступает личность ребёнка, подростка, молодого человека.

Образовательный маркетинг – одно из направлений в управлении образовательным учреждением в условиях рыночной экономики, которое:

а) обеспечивает изучение спроса на образовательные услуги и надежные знания сверх стандарта, установленного государством;

б) влияет на развитие образовательных запросов граждан, формирование позитивного имиджа системы образования;

в) способствует разработке и внедрению концепции обеспечения качества образовательных услуг (далее – ОУ).

Образовательный продукт – все виды услуг в сфере образования.

Услуга – это любое мероприятие, деятельность или выгода, которые одна из сторон может предложить другой стороне… [74].

Особенности образовательных услуг: относительная длительность исполнения; отсроченность выявления результативности оказания услуг; дискретная периодичность оказания услуг; зависимость услуг от места их оказания и места проживания обучающихся; усиление потребности в образовательных услугах по мере удовлетворения данной потребности.

Любая услуга, выведенная на рынок, постепенно теряет свою конкурентоспособность и вытесняется другой, более совершенной услугой. Период, в течение которого услуга обладает жизнеспособностью на рынке и обеспечивает достижение целей ее производителя, называется *жизненным циклом услуги*.

Принципы маркетинга в сфере образования

1. Рынок образуют потребители с определенными нуждами или потребностями, для удовлетворения которых они желают и способны принять участие в обмене. Изучению *запросов потребителей* придается в маркетинге особое значение. Предлагаемые услуги рассматриваются учреждением образования с точки зрения удовлетворения образовательных потребностей потребителей и интересов заказчиков образовательных услуг.

2. Спрос на образовательные услуги редко носит однородный характер. Более типичным является наличие большого количества групп с различными запросами. В большинстве случаев необходимо разделение потенциальных покупателей на группы – сегментация рынка потребителей образовательной услуги. Таким образом, реализуется *принцип дифференцированного подхода к рынку.*

3. Выведение на рынок новых товаров и услуг или *освоение новых рынков.* Обновление ассортимента, оформление, реклама и т. д. – важные средства, используемые, чтобы выделиться на фоне конкурентов и привлечь внимание потенциальных покупателей образовательной услуги. Инновации в сфере образования предполагают постоянное совершенствование образовательной услуги, обновление образовательных программ, разработку и

внедрение новых образовательных технологий и направлений образовательной деятельности.

4. Маркетинг основывается на *принципе гибкого реагирования* образовательных услуг на *существующий и потенциальный спрос*. В то же самое время необходимо воздействовать на потребителя с целью создания у него благоприятного отношения к образовательным услугам. Для воздействия на потребителя используют различные средства, такие как реклама, стимулирование сбыта, мероприятия и акции.

5. *Направленность деятельности* учреждений образования не на сиюминутный, *а на долговременный результат.* Она предполагает анализ предполагаемых в будущем образовательных запросов.

6. *Принцип гибкого реагирования на изменения* требований рынка, использование эффективной адаптации образовательной услуги к изменяющейся ситуации.

7. Менеджмент человеческих ресурсов. *Эффективность образовательной услуги зависит от компетенций педагогов.* Маркетинговое мышление предполагает создание и поддержание микрокультуры в организации, которая обеспечит единство образа действий сотрудников, стимулируя их стремление к совершенствованию профессиональных компетенций.

Образовательная потребность целевых рынков формирует спрос. *Спрос* – потребность, поддержанная платежеспособностью. Бессмысленно говорить о спросе, если он не поддерживается возможностью приобретения услуги. При наличии потребности в платных образовательных услугах спрос определяется числом потенциальных потребителей, которые могут изыскать соответствующие материальные средства на их оплату.

Обмен – это способ удовлетворения потребностей, основанный на уяснении вида образовательных услуг, которые хочет получить потребитель (покупатель), и соответствие этому виду предложений образовательного учреждения (продавца). Все виды обменов (оплата – услуги) происходят в маркетинговой среде.

Качество предлагаемых услуг зависит от следующих условий.

Условия обеспечения качества образовательной услуги

Показатели	Содержание показателя
Надежность	Способность выполнить обещанные услуги точно и основательно
Материальность	Восприятие помещений, оборудования, внешнего вида персонала и других физических свидетельств услуги
Отзывчивость	Желание помочь клиенту и быстрое оказание ему услуги
Уверенность	Воспринимаемая компетентность и вежливость персонала. Формируемое доверие компании и

	персонала к себе. Безопасность услуг.
Сопереживание	Доступность (физический и психологический контакт с сотрудниками должен быть легким и приятным), коммуникативность (фирма информирует потребителей об услугах на понятном им языке), понимание (стремление лучше понять специфические потребности клиента и приспособиться к ним)

Каждое учреждение образования использует свою собственную стратегию маркетинга в соответствии с теми условиями, в которых оно находится. В условиях развивающегося рынка образовательных услуг учреждение может добиться конкурентных преимуществ посредством инноваций. После того как учреждение достигает конкурентных преимуществ благодаря нововведениям, оно может удержать их только с помощью постоянных улучшений. Конкуренты сразу же обойдут лидера, который прекратит процесс совершенствования и внедрения инноваций. Инновации создают конкурентные преимущества, порождая принципиально новые благоприятные возможности на рынке или же позволяют заполнить сегменты рынка, на которые другие учреждения образования не обратили внимания.

Инновации в образовании иногда являются результатом исследования запросов рынка. Чаще всего они отражают управленческие и педагогические нововведения. Стабильным источником конкурентного преимущества любой организации являются знания персонала и способность его к обучению.

Функции маркетинга в образовании

Маркетинг как концепция управления имеет ряд общих функций

Аналитическая функция:

• комплексное исследование рынка, включающее анализ его совокупных характеристик, изучение запросов потребителей, проведение сегментации, анализ потребительских свойств услуг и покупательских представлений о них, анализ структуры рынка и оценка стратегических позиций конкурентов;

• анализ возможностей организации – ревизия ассортимента образовательных услуг, системы материально-технического снабжения, научно-технического и кадрового потенциала организации, ее финансовых возможностей, продвижения образовательных услуг и т. д. На основе полученной информации проводится SWOT-анализ – оценка сильных и слабых сторон организации, возможностей и угроз;

• разработка маркетинговой стратегии – *формирование целей развития учреждения образования с учетом образовательных запросов* потенциальных и реальных потребителей услуг;

Функция планирования: планирование комплекса маркетинга: разрабатываются планы товарной, ценовой, сбытовой (осуществление мер по продвижению товаров и услуг на рынок), коммуникационной (планирование внешней и внутренней коммуникации) и кадровой (набор кадров, обучение и переподготовка персонала, осуществление мероприятий по мотивации сотрудников и т. д.) политики учреждения.

Функция контроля маркетинговой деятельности и оценка ее эффективности осуществляется на протяжении всей работы учреждения образования. Текущий контроль дает возможность вносить обоснованные поправки и коррективы в маркетинговую деятельность.

Управление маркетингом на рынке образовательных услуг

Управление маркетингом заключается в воздействии на уровень, время и характер спроса на образовательные услуги, *т. е. управление маркетингом – это управление спросом.*

Существуют различные *концепции управления маркетингом.*

Концепция совершенствования производства → потребитель отдает предпочтение образовательным услугам, которые широко распространены и доступны по цене; организация должна предлагать большой выбор таких образовательных услуг.

Концепция совершенствования товара → потребитель отдает предпочтение образовательным услугам, качество и характеристики которых постоянно улучшаются; следовательно, организация должна прилагать все усилия для совершенствования своей услуги.

Концепция интенсификации коммерческих усилий – потребители не будут покупать образовательную услугу в достаточных количествах, если она не будет достаточно хорошо прорекламирована.

Концепция маркетинга → достижение организацией своих целей является результатом определения нужд и запросов и более эффективного по сравнению с конкурентами предложения образовательной услуги.

Концепция социально-этического маркетинга → сначала организация определяет нужды, потребности и интересы целевых рынков, а затем обеспечивает клиентам услуги, которые поддерживают и улучшают благополучие не только клиентов, но и общества в целом.

Система управления маркетингом образовательного учреждения может быть представлена как совокупность трех подсистем [91]: анализа рынка образовательных услуг; разработки плана маркетинга учреждения; реализации плана маркетинга учреждения.

Маркетинг образовательной услуги (практикум)

Дайте определение следующим понятиям (заполните таблицу):

Маркетинг
Адресная (целевая) группа
Имидж
Клиент
Менеджмент
Образовательный продукт
Персонал
Прибыль

Предложение (УТП – уникальное торговое предложение)
Реклама
Рынок
Качество

Проанализируйте и укажите маркетинговые характеристики вашего учреждения образования

№ п/п	«Хорошее» в учреждении	«Плохое» в учреждении
1		
2		
3		
4		
5		

Назовите адресные группы вашего учреждения образования (потребители образовательных услуг)

Реальные	
1	
2	
3	
4	
5	
Желаемые	
1	
2	
3	
4	
5	

Назовите основные потребности адресных групп (потребителей образовательных услуг)

Основные потребности адресных групп			
Потребности		Средства удовлетворения	
1		1	
2		2	
3		3	

4		4	
5		5	
6		6	

Систематизируйте услуги, которые ваше учреждение образования предлагает потребителям

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

Проанализируйте имидж вашего учреждения образования

№	Источник информации	Отклики о деятельности учреждения
1		
2		
3		
4		
5		

Сделайте анализ ротаций обучающихся

Откуда учащиеся переходят в ваше учреждение	Причины перехода	В какие учреждения учащиеся переходят из вашего учреждения?	Причины перехода

Обоснуйте предложения по улучшению деятельности вашего учреждения

Улучшения, которые требуют финансовых затрат	Улучшения, которые не требуют финансовых затрат

Обоснуйте стоимость образовательных услуг?

Материальные вложения		
№	Стоимость услуг	Возможные изменения стоимости
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

Определите целевые группы поддержки вашей услуги

Внутренние контактные группы	Внешние контактные группы

Н. А. Залыгина

2.7. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся в объединениях по интересам

В самом общем смысле профессиональное самоопределение – это определение личностью будущей сферы своей профессиональной деятельности,

проявление интереса к знаниям и навыкам, связанным с ней, формирование мотивации на приобретение этих знаний и усвоение навыков. Поэтому профессиональное самоопределение в детском и юношеском возрасте является, скорее, образовательно-профессиональным, наиболее значимым процессом в этот период становления личности.

Профессионально-образовательное самоопределение – составная часть жизненного самоопределения личности в целом, сложного социального новообразования, которое начинает формироваться в школьные годы и продолжается в течение всей жизни человека. Жизненное самоопределение связано с выбором: нравственным, мировоззренческим, политическим, гражданским, профессиональным, территориальным, семейно-репродуктивным, досугово-коммуникативным и т. д. Самоопределение способствует самоактуализации личности, утверждению ее в статусах (образовательном, профессиональном, бытовом, семейном, досугово-коммуникативном, территориальном и других).

В качестве составляющих элементов жизненного самоопределения у различных авторов рассматриваются: ценностные ориентации (ценностная основа выбора), стратегия жизни, жизненные цели и жизненные планы, жизненная перспектива личности.

Применительно к образовательно-профессиональному самоопределению эти элементы можно охарактеризовать следующим образом: ценностные основы профессионально-образовательного выбора, образовательно-профессиональная стратегия, образовательно-профессиональные цели и планы, образовательно-профессиональная перспектива.

Образовательно-профессиональное самоопределение, как и жизненное самоопределение в целом, традиционно связывается со спецификой этапов развития личности. Наиболее актуально оно в старшем подростковом или юношеском возрасте и характеризуется в динамике (от менее развитого к более развитому). Соответственно, речь идёт об уровнях самоопределения, а самый высокий – задаётся как идеал.

Анализируя способность молодого человека к самоопределению, И. С. Кон писал о следующих его типах: 1) «диффузная идентичность»: отсутствие качеств личности, необходимых для осуществления самоопределения); 2) «предрешённость»: несамостоятельное самоопределение, без кризиса и борьбы мотивов, на основе внешнего воздействия; 3) «мораторий»: выбор жизненного пути осуществляется в борьбе мотивов, связан с высоким уровнем самостоятельности и тревожности личности, 4) «зрелая идентичность»: процесс выбора завершён, имеет место переход от поиска себя к самореализации [71, с. 23–25].

Исследование старшеклассников Беларуси [49] позволило выявить следующие типы образовательно-профессионального самоопределения.

«Образовательно-средовой», детерминированный характеристиками ближайшего значимого окружения. Здесь преимущество имеют образование родителей и сфера их деятельности. Они у данной группы учащихся практически исключительно влияют на все особенности образовательно-профессионального самоопределения и выбора жизненного пути, в том числе

на уровень и профиль образования. Сфера деятельности матери более значима для самоопределения этих подростков, чем сфера деятельности отца, причём независимо от пола старшеклассников.

Такой тип самоопределения, с теоретической точки зрения, нельзя назвать развитым, поскольку он навязан извне. Однако мы должны считаться с тем, что в реальности профиль образования, уровень обучения и будущий профессиональный выбор у значительной части старшеклассников определяются родителями. Никакие объективные признаки (склонности, способности учащегося, уровень его знаний) не станут препятствием для выбора для ребенка профиля обучения и получения образования, если только в этом направлении родители могут обеспечить своему ребёнку социальное продвижение и гарантию достатка. Соответственно, необходима работа с родителями таких учащихся.

«Индивидуально-романтический». Элементы самоопределения у этих учащихся не соотносятся с объективными условиями: возможностями родительской поддержки, успеваемостью, способностями. Несмотря на то, что интересы самоопределяющейся личности здесь доминируют, данный тип образовательно-профессионального самоопределения имеет существенные издержки, связанные с его недостаточной обоснованностью. Основными признаками данного типа являются стремление к самоутверждению, управлению собственной судьбой. Потребности и интересы личности в данном типе самоопределения не просто доминируют, а довлеют и абсолютно не связаны с представлением о собственном будущем, анализом условий для получения образования и дальнейшего социального продвижения, материальным положением семьи и отношением родителей.

«Оптимальный» объединяет вместе всего три, но наиболее важных показателя: уже осуществлённый выбор профессии, чёткие жизненные планы, а не только абстрактные цели (например, получение высшего образования как такового), положительное отношение родителей к профессиональному выбору. Среди издержек данного типа можно отметить некоторую предопределённость, полное отсутствие «романтики» профессионально-образовательного выбора, намеренное сужение его сферы.

«Прагматичный». Здесь имеют место всего лишь два признака: материальное положение семьи и положительное отношение родителей к избранному пути. Социальный статус родителей и достаток оказывают если не абсолютное, то основное влияние на данный тип самоопределения. Он встречается у подростков из семей с низким социальным статусом и невысокими доходами; у старшеклассников, чьи родители занимают высокое статусное положение и, соответственно, имеют доходы выше среднего. У подростков, самоопределяющихся по данному типу, образовательно-профессиональный выбор полностью детерминирован извне, навязан даже не ближайшим значимым окружением, а статусом семьи.

«Аморфный» основан на самом общем представлении о своём будущем.

«Гендерный» объединяет подростков с чётко выработанными, конкретными жизненными планами, которые оказываются тесно связанными с полом. В эту группу включаются юноши, которые связывают своё будущее с

преимущественно «мужской» сферой деятельности (армия, МВД, МЧС), а также девушки, ориентирующиеся на «женские» профессии.

Психолого-педагогический процесс, который призван содействовать образовательно-профессиональному самоопределению личности – профессиональная ориентация. Ее составляющие: профинформирование и профконсультирование, помощь в формировании и содействие в закреплении устойчивой профессиональной мотивации, профотбор и профподбор, содействие профессиональной адаптации (начиная с процесса обучения профессии).

Профориентационная работа с учащимися не может быть отделена от их основной деятельности самоопределяющейся личности – учебной. Она будет эффективной, если для каждого из подростков будет выстроена с помощью педагогов образовательно-профессиональная траектория[2]. Специалисты по выстраиванию образовательно-профессиональных траекторий – педагог-профконсультант и психолог-профконсультант. Такие специальности можно получить в процессе переподготовки в учреждениях дополнительного образования взрослых. Однако в учреждениях основного образования и в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи нет такой штатной единицы. Функции педагога-профконсультанта вынуждены выполнять все педагоги, которые взаимодействуют с учащимся. Руководитель объединения по интересам может сыграть не последнюю роль в образовательно-профессиональном самоопределении учащегося.

Нередки случаи, когда ценностно-ориентационные основы образовательно-профессионального выбора (и связанные с ними потребности и интересы учащегося) не соотносятся и даже противоречат другим элементам его образовательно-профессионального самоопределения: образовательным целям, планам, образовательно-профессиональной стратегии и планируемой подростком профессиональной перспективой. Чаще всего это происходит в случаях, когда эти элементы навязываются взрослыми, прежде всего – родителями учащегося. И тогда «на радость» родителям-медикам, педагогам или маме-бухгалтеру подросток поступает в вуз или ссуз по рекомендуемой специальности. Вариантов последующей образовательно-профессиональной самореализации у него несколько: 1) освоить профессию и работать по ней при отсутствии интереса и мотивации к совершенствованию в профессиональной области (что является признаком «частичного профессионального соответствия», допускаемого по многим профессиям, включая педагогические); 2) оставить обучение по «рекомендованной» родителями специальности (это требует наличия волевых усилий, социальной зрелости) и осуществить профессиональный выбор на основе собственной мотивации, в соответствии с своими ценностными основами профессионально-образовательного самоопределения; 3) завершить обучение по «рекомендованной» профессии, но затем реализоваться в иной профессиональной области (таких примеров

[2] Исследователи дополнительного образования детей и молодежи часто пишут об индивидуальной образовательной траектории. Однако получение образования – не самоцель, а важнейший этап самореализации.

множество, но широко известны только те, которые связаны с судьбами людей творческих профессий). В любом случае коррекция образовательно-профессиональной стратегии связана с издержками для личности самоопределяющегося, его значимого социального окружения и общества в целом.

Как избежать этих издержек? Следует сказать, что исключить частичное профессиональное соответствие в образовательно-профессиональной области не представляется возможным – этот вопрос нельзя решить в системе образования. Основная часть учащихся и их родителей ориентировалась на получение общего среднего образования в школе как на социальную гарантию, в том числе и последующего получения высшего образования. Социальный феномен «продолженного образования» (когда молодые люди предпочитают продлить срок обучения, стремятся подольше остаться в статусе обучающегося) характерен вообще для современного общества, приходится с ним считаться.

Однако в учреждениях образования возможно и необходимо сформировать педагогические условия для осмысления учащимся ценностных основ формирования образовательно-профессионального самоопределения, закрепления мотивации собственного образовательно-профессионального выбора. Очень много в этой области может дать дополнительное образование детей и молодежи, где обучение без мотивации, интереса к содержанию деятельности практически невозможно. Главное в деятельности объединений по интересам – ***мотивация***, формирование интереса к знаниям и умениям, желание добыть знания в той области, где ему интересно. В дополнительном образовании все обучение осуществляется через формирование эмоции и интереса, в том числе к определенной профессионально-образовательной области.

Профориентационная работа в дополнительном образовании детей и молодежи должна осуществляться систематически, во взаимодействии с учреждениями основного образования и центрами профориентации молодежи, обеспечиваться методически и находить свое место в программах объединений по интересам в качестве одной из задач.

Профориентация должна осуществляться по ***основным направлениям*** (профконсультирование, профвоспитание, профдиагностика, профотбор, профподбор, содействие профессиональной адаптации) три ***этапа профориентационной работы*** (подготовительный, завершающий и уточняющий) с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Целью ***подготовительного этапа*** является подведение учащихся к необходимости осознанного выбора профессии с учётом своих особенностей, способностей, интересов. Такая работа ведётся в течение всего обучения в объединениях по интересам, но доминирует в его начале. Основная задача педагога дополнительного образования на этом этапе – развитие и укрепление мотивации к занятиям, поиск средств закрепления интереса к предметной области, ориентирование учащегося на дальнейшее обучение как в объединении по интересам, так и по определенному профилю в основном образовании.

Содержанием деятельности на данном этапе являются диагностика способностей, задатков, выявление специфики личности каждого обучающегося, наблюдение и консультирование для принятия решения учащимся и его родителями об уровне обучения (освоение программы дополнительного образования на базовом или повышенном уровнях), рекомендации по профилю основного образования, обеспечение связи профиля обучения в основном образовании со спецификой обучения в объединении по интересам, изучение образовательно-профессиональной стратегии не только и не столько самого учащегося, сколько взглядов на нее ближайшего значимого социального окружения, в первую очередь семьи.

Подготовительный этап включает также мероприятия по ознакомлению учащегося, члена объединения по интересам с различными профессиями (беседы, экскурсии), носящие преимущественно развивающий характер и проводимые в коллективной или групповой форме. Желательно, чтобы педагог демонстрировал учащемуся, как знания и навыки, полученные в объединении по интересам, помогут ему в освоении той или иной профессии, а какие – будут содействовать общему развитию личности, необходимому в различных профессиональных областях.[3]

Профпросвещение на этом этапе предусматривает знакомство учащихся с кратким описанием профессий, разработанным специалистами центров занятости населения, центров профессиональной ориентации молодежи, изучение осведомлённости о профессиях, социального и индивидуального рейтинга профессий у учащихся.

Показателями эффективности проведения профориентационной работы на подготовительном этапе являются: наличие результатов психологической диагностики задатков, способностей, личностных качеств и профессиональных интересов (для учащихся, обучающихся на первой и второй ступенях общего среднего образования), обоснованные рекомендации-характеристики профиля обучения на каждого учащегося; количество и качественный уровень проведённых бесед, экскурсий и т. д. по ознакомлению учащихся с профессиями. Для учащихся-старшеклассников и обучающихся в иных учреждениях основного образования (птузов, ссузов, вузов) показателями эффективности подготовительного этапа профориентационной работы, помимо данных психологической диагностики, будет обеспечение устойчивой связи эффективности обучения в объединении по интересам с успехами в основной учебной деятельности.

В ходе подготовительной профориентации формируются профессиональные интересы, обращается внимание как самих учащихся, так и их родителей на необходимость развития определённых способностей на основе имеющихся задатков, в соответствии с ориентацией на определённый вид профильного, а затем и профессионального обучения.

Целью ***завершающего этапа*** профориентации является оказание помощи в выборе конкретной профессии и уровня образования в соответствии с

[3] В Германии у претендующего на занятие должности менеджера в государственной организации могут спросить, играет ли он на каком-либо музыкальном инструменте. Позитивный ответ прибавляет ему шансов в занятии должности по сравнению с конкурентами.

интересами и склонностями, особенностями развития, состоянием здоровья, способностями, возможностью поддержки со стороны ближайшего социального окружения, в первую очередь семьи. В рамках завершающего этапа профориентации осуществляются диагностика профнамерений, мотивов выбора профессии, ориентации на уровень образования и способов его получения, а также профдиагностика качеств, необходимых для освоения выбранной профессии, фиксируется динамика развития общих и специфических способностей, уровня функциональной грамотности. На этом этапе происходит знакомство учащихся, выбравших конкретные профессии, с профессиограммами, т. е. развёрнутыми и полными описаниями профессий, составленными специалистами центров занятости населения. Завершающий этап профориентационной деятельности соответствует обучению в старших классах учреждений общего среднего образования и должен проводиться по трём основным направлениям: психолого-педагогическому, медицинскому, справочному. В качестве результата такой деятельности планируется создание развёрнутой профориентационной характеристики обучающегося, в которой фиксируются также результаты освоения программы дополнительного образования детей и молодежи по профилю, даны рекомендации руководителя объединения по интересам к уровню и направлению обучения в определенной профессиональной области.

На завершающем этапе профориентационной работы преимущество отдаётся индивидуальному консультированию, поэтому педагог-профконсультант и психолог-профконсультант должны иметь время для проведения таких консультаций. Все выпускники базовой и основной школ должны иметь возможность проконсультироваться относительно образовательно-профессионального самоопределения у педагогов в учреждениях основного и дополнительного образования, такая консультация должна носить обязательный характер.

Показателями эффективности завершающего этапа профориентационной работы являются: результаты полной профессиональной диагностики выпускников; наличие медицинских рекомендаций; наличие обоснованного профессионального выбора у выпускников, обоснованной ориентации на уровень последующего образования. Профориентационная характеристика способствует снижению элемента случайности в образовательно-профессиональном самоопределении учащихся. Она же при несостоявшемся поступлении выпускников в вуз поможет специалистам центров занятости обеспечить необходимую профессиональную подготовку несовершеннолетнего безработного. Отдельным показателем эффективности профориентационной работы руководителя объединения по интересам и в целом дополнительного образования является количество учащихся, выбравших специальность обучения в птузе, вузе, ссузе в соответствии с профилем и направлением программы дополнительного образования, которую он осваивал в объединении по интересам.

Третий, ***уточняющий, этап*** профориентации предусматривает помощь в закреплении образовательно-профессионального самоопределения, содействие профессиональному обучению и профессиональной адаптации как в процессе

обучения профессии, так и в начале самостоятельной профессиональной деятельности. Здесь педагог-профконсультант и психолог-профконсультант ставят своей целью оказание помощи в утверждении учащегося в выбранной профессии. Руководитель объединения по интересам предусматривает предоставление учащемуся дополнительных профессиональных знаний, умений и навыков, за пределами учебных программ вузов, птузов, ссузов, – в учреждениях основного образования, с целью предъявления дополнительных образовательных услуг, которые связаны с профессиональной деятельностью и будут пользоваться спросом. Так, в учреждении образования «Республиканский центр инновационного и технического творчества» учащимся лицеев и колледжей созданы условия для получения дополнительных знаний и навыков по осваиваемым профессиям (для швей-мотористок – кружок дизайна, для поваров-кондитеров – кружок по освоению блюд национальных кухонь и т. д.).

Показателем эффективности работы на данном этапе может служить доля учащихся-выпускников базовой и средней школ, осуществивших свой профессиональный выбор или выбор уровня образования в соответствии с рекомендациями профконсультантов и руководителей объединений по интересам; анализ причин профвыборов, которые не соответствовали рекомендациям профориентационных характеристик.

Систематическая плановая работа по профориентации учащихся предполагает создание кабинетов профориентационной работы как в учреждениях основного, так и учреждениях дополнительного образования. В кабинетах профориентационной работы желательно иметь:

- справочники и планы набора в учебные заведения, уточнённые и откорректированные по каждому году;
- справочники для поступающих в высшие, средние специальные заведения и ПТУ;
- информацию о потребностях в трудовых ресурсах в регионе и анализе динамики рынка труда в регионе из служб занятости населения;
- классификационные списки специальностей, условия приёма на производства в регионе;
- набор профессиограмм, т. е. подробных и систематических описаний профессий для осуществления завершающего этапа профконсультирования и выбора профессии. Кабинет профориентационной работы должен иметь развёрнутый план проведения профориентационных мероприятий с учащимися, график проведения индивидуальных консультаций, план работы по профориентации обучающихся, набор рекомендуемых диагностических методик для профориентации и профотбора.

Развёрнутый план профориентационной работы рекомендуется составляеть ежегодно с указанием этапов и основных мероприятий по каждому этапу в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Здесь же фиксируются основные мероприятия по работе педагога-профконсультанта и психолога-профконсультанта, а также руководителей объединений по интересам с родителями (психолого-педагогическое просвещение по вопросам профориентации; родительские собрания, лекции, беседы; привлечение родителей к организации и проведению мероприятий по формированию

профессионально-образовательного самоопределения; индивидуальные консультации родителей по проблемам образовательно-профессионального самоопределения учащихся).

В плане профориентационной работы для психолога-профконсультанта и педагога-профконсультанта должны быть предусмотрены консультации и получение методической помощи в Республиканском учебно-методическом центре профориентации молодёжи.

План профориентационной работы составляется психологом-профконсультантом и педагогом-профконсультантом или методистом и утверждается директором в качестве составной части плана работы учреждения дополнительного образования и общего среднего образования, в которых также может быть реализована программа дополнительного образования детей и молодежи.

Для осуществления контроля профориентационной работы, а также обеспечения коллегиальности, обоснованности и гласности в принятии решений, определяющих рекомендации по профилю обучения каждого учащегося, уровню его возможного образования, образовательно-профессиональному выбору, целесообразно создание совместных со школами профориентационных комиссий, заседающих не реже двух раз в течение учебного года и наделённых широкими полномочиями. В состав комиссий должны войти директора (заместители директоров) учреждений основного и дополнительного образования, методисты, психолог-профконсультант и педагог-профконсультант, представители родительского комитета. В заседаниях комиссий могут принимать участие педагоги-предметники, руководители объединений по интересам, мастера производственного обучения и др. Возможно также участие представителей заинтересованных предприятий, вузов, птузов и ссузов. Помимо утверждения планов и отчётов, на заседаниях комиссий могут утверждаются характеристики с рекомендациями по выбору профессии, профиля обучения и уровня образования.

Помощь в формировании образовательно-профессионального самоопределения учащегося в качестве необходимых элементов включает изучение:

• задатков, склонностей и способностей учащихся к определённым видам деятельности, обеспечение профильности обучения;

• ценностных ориентации – детерминант профессионального выбора;

• объективных условий профессионального самоопределения;

• диапазона осведомлённости о профессиях;

• социального и индивидуального рейтинга профессий;

• профессиональных интересов;

• краткого описания профессий для индивидуального ознакомления школьников и пропаганды профессий;

• мотивации профессионального выбора;

• уровня функциональной грамотности;

• профнамерений.

Изучение задатков, склонностей, способностей может быть успешно осуществлено с помощью психологического тестирования по уже

апробированным методикам. Следует учитывать, что достаточно развитое самоопределение, в т.ч. профессиональное, формируется в возрасте ранней юности и его диагностика возможна не ранее обучения в старших классах школы. В то же время задачи определения профиля обучения потребуют более ранней диагностики элементов самоопределения.

Необходимо отметить, что применение вербальных методик (тестов и анкет), фиксирующих элементы будущего самоопределения, в младших и средних классах общеобразовательных школ неэффективно, потому что ответы «навязываются» ребёнку опросником, он стремится ответить не так, как считает нужным, а так как «надо». Сами элементы самоопределения в доподростковый период динамичны, изменчивы (в т. ч. и способности, которые находятся в стадии становления). Для изучения объективных условий самоопределения необходимо также проведение анкетного опроса, фиксирующего влияние ближайшего значимого социального окружения (семьи, друзей) на профессиональный выбор, выбор уровня образования и возможности социальной поддержки со стороны семьи при его осуществлении. Безусловно, нельзя ориентировать подростка на профессию, освоение которой требует значительных затрат, при отсутствии необходимой материально-экономической поддержки со стороны семьи.

Для оказания помощи старшекласснику в выборе сферы будущей деятельности, профессии, уровня образования педагогу-профконсультанту необходимо изучить ценностные ориентации подростка, детерминирующие будущий профессиональный выбор.

Для осуществления образовательно-профессионального выбора старшекласснику необходимо иметь достаточно широкий диапазон осведомлённости о профессиях. Выявление данного диапазона – основание для коррекции профпросвещения. Обычно диапазон профессиональной осведомлённости учащихся незначителен, поэтому образовательно-профессиональное самоопределение идёт по очень ограниченному кругу специальностей. Практика показывает, что наиболее известны старшеклассникам профессии педагога (упоминание о ней превышает в восемь раз общую частоту) и врача (называется в 7,7 раза чаще, чем другие профессии). Далее идут: инженер, шофёр, артист, слесарь, строитель, продавец, повар, парикмахер, сварщик, милиционер. Широким считается диапазон осведомлённости о профессиях, когда старшеклассник называет от 25 до 40 их наименований, диапазон среднего уровня – 20—25 наименований, узкий – не более 20 профессий. В последнем случае следует считать, что образовательно-профессиональное самоопределение идёт по ограниченному кругу специальностей и необходимо больше внимания уделить профинформации как элементу профориентационной деятельности.

После завершения анализа результатов изучения диапазона профессионального выбора можно перейти к изучению рейтинга профессий у старшеклассников. Их просят назвать профессии, которые больше всего ценятся в обществе (социальный рейтинг), а затем назвать те профессии, которые каждый из них ценит больше всего (индивидуальный рейтинг). Социальный рейтинг названных профессий (субъективная оценка их

общественной значимости) у старшеклассников не совпадает с индивидуальным рейтингом (субъективной оценкой личностной значимости профессии). Ошибка многих профконсультантов в том, что в основу прогноза о профнамерениях старшеклассника они кладут социальный рейтинг профессии. Среди наименее привлекательных профессий интеллектуального труда первые места занимают профессии педагога и врача; профессии бытового и обслуживающего труда имеют больше преимуществ в глазах старшеклассников, чем промышленные и строительные.

Ошибки подростков, выбирающих профессию только на основании её престижа в обществе основаны на том, что в данном случае они стремятся не столько к самой профессии, сколько к связанной с ней элитарности. В последующем это часто приводит к разочарованию в профессии. Поэтому профконсультанту необходимо выявлять субъективные основания избранной профессии, делая упор на анализе подростком её содержания, а не на сопровождающих её атрибутах. Отсутствие у современной молодёжи опыта настоящей учебно-производственной деятельности и эпизодический характер профпросвещения не способствуют формированию объективной самооценки, подкрепляют завышенный уровень их притязаний, формируют пренебрежительное отношение ко многим профессиям.

Многие старшеклассники не умеют разграничивать понятия «профессия» и «специальность», «квалификация» и «должность». Называя профессии, они могут написать: врач, хирург, терапевт, детский врач.

Подростки типизируют многие профессии по полу (женские и мужские), часто без особого основания. Например, ошибочно считаются мужскими профессии каменщика, крановщика, сборщика, формовщика, шофёра.

Таким образом, низкий уровень профинформированности современных старшеклассников требует введения в общеобразовательной школе факультативного курса «Основы выбора профессии», что облегчит индивидуальное профконсультирование на завершающем этапе.

Диагностика профнамерений старшеклассников в общеобразовательной школе выявляет проблемы раннего и позднего профессионального самоопределения, которые связаны с различного рода издержками. Если подросток определился в профессиональной области достаточно рано (до IX класса), то, как правило, его выбор обусловлен случайными ситуационными факторами, например кинофильмом или книгой, которые произвели сильное впечатление. Он ориентирован только на содержание деятельности без учёта условий деятельности, этапов и трудностей в приобретении профессии и, как правило, не желает рассматривать варианты профессиональной самореализации. Рано определившихся в профессиональной сфере подростков следует стимулировать к анализу условий деятельности в выбранной профессии, своих интеллектуальных, физических и социальных (культурных, материальных) возможностей её приобретения. Это позволит избежать разочарований при невозможности реализовать себя в раз и навсегда избранной в начале жизненного пути единственной профессии. Педагогу-профконсультанту необходимо предложить альтернативные варианты.

Раннее самоопределение подростка очень часто связано с завышенным уровнем его притязаний. Необходимо другое лицо, пользующееся его абсолютным доверием, которое поможет объективно оценить его возможности в освоении избранной профессии и совместить уровень притязаний с уровнем требований, предъявляемых к профессиональной подготовке. Таким лицом может и должен стать педагог-профконсультант.

Издержки позднего самоопределения часто связаны с общей социальной незрелостью, инфантильностью поведения и социальной ориентацией, что, в принципе, неустранимо только в ходе профориентационной работы и предполагает активизацию направлений общего социального воспитания.

Изучение мотивов выбора профессии у старшеклассников проводится с целью формирования устойчивой и обоснованной мотивации профессионального выбора. Для этого диагностики и консультирования недостаточно. Чтобы подросток не «уступал» право выбора своей будущей профессии родителям, учителям, обществу, педагог-профконсультант должен помочь ему актуализировать значимые потребности (метапотребности), обнаружить призвание, что предполагает изучение ценностных детерминант жизненного самоопределения.

Одна из задач современного образования – дать основы знаний и умений, которые могут быть применимы в любой профессиональной области, т. е. основы ***функциональной грамотности***, включающей умение пользоваться информационной техникой (компьютером и др.), составлять деловые документы (заявление, служебную записку, доверенность и др.); владение современными средствами связи, навыками культуры общения и взаимоотношений, осуществления простейших финансовых платежей, бытового и обслуживающего труда.

Функциональная грамотность не признак элитарности, современные обучающиеся должны владеть ею так же, как и элементарной грамотностью, поэтому необходимы её диагностика и коррекция в условиях школы. Наблюдаются две крайности: человек владеет определённым уровнем компьютерной грамотности, но не способен применить её в профессиональной деятельности, или при высоком уровне его профессиональной грамотности функциональная грамотность крайне низкая. Это мешает найти работу и сориентироваться в выборе профессии.

Таким образом, совершенствование профориентационной работы с учащимися прежде всего связано с коренным изменением содержания и формы этой работы, в том числе и в дополнительном образовании. Это повысит его авторитет, укрепит социальные позиции, обеспечит более тесное взаимодействие с родителями, а также организациями, заинтересованными в качественном образовательно-профессиональном самоопределении учащихся.

3. ВОСПИТАНИЕ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Н. А. Залыгина

3.1. Основы теории воспитания для педагога дополнительного образования детей и молодежи

Дополнительное образование детей и молодежи долгое время номинально и по своей сути позиционировалось как «внешкольное воспитание и обучение». Воспитание всегда было и будет неотъемлемой, а применительно к ребенку – и основной, частью работы в объединениях по интересам. Перед воспитанием, как важной составляющей частью образования в целом, всегда ставился основной вопрос, двумя сторонами которого были: «Что такое счастливый ребенок?» и «Что такое воспитанный ребенок?». Ответы на эти вопросы соответствовали историческому времени и концептуальным установкам воспитателей. Анализ концепций воспитания не входит в задачи данного раздела, в котором будут представлены основные положения современной теории воспитания, которые концептуально и нормативно закрепленные и реализующиеся в нашей республике в основном и дополнительном образовании.

Основные нормативные правовые акты, регламентирующие процесс воспитания в учреждениях образования нашей республики, – это Кодекс Республики Беларусь об образовании (далее – *Кодекс*), Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь (далее – *Концепция непрерывного воспитания*) и Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь (далее – *Программа непрерывного воспитания*). В этих документах нашла отражение методология современного воспитания – гуманистическая теория воспитания.

Воспитание – составляющая часть образования

Воспитание – целенаправленный процесс формирования духовно-нравственной и эмоционально-ценностной сферы личности обучающегося [1, с. 3]. Оно предполагает *создание специальных условий* с целью формирования у учащегося значимых для общества качеств: патриотизма, гражданственности, установок на безопасный и здоровый образ жизни, создание семьи и рождение детей, профессиональное самоопределение и т. д.

Ц е л ь ю воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося [1, с. 17], то есть содействие формированию личности на основе ***«культурного идеала личности»***, принятого в нашем обществе. Такое целеполагание предполагает, что личность учащегося становится объектом педагогического (воспитательного) воздействия.

Однако может ли личность быть объектом педагогического воздействия?

В соответствии с положениями *гуманистической теории воспитания* и утвердившейся гуманистической установкой в педагогике, личность учащегося не может быть объектом ни воздействия, ни исследований, ни прогнозирования и планирования. Объектом может быть *только процесс* педагогического взаимодействия, становления личности, формирования условий социализации и т. д. Однако эффективность этих процессов возможно замерить только по наличию социальных новообразований у личности (уровню воспитанности, интересам, потребностям, ценностным ориентациям, готовности к просоциальной деятельности и т. д.). Личность учащегося в субъект-субъектном взаимодействии с социализирующим взрослым воспринимается специфически: воспитатель – носитель ценностей и норм культуры, образцов значимого социального поведения, которое ребенок *должен* усвоить. В этом взаимодействии взрослый как носитель культуры доминирует.

Личность может и должна быть объектом воспитания, с точки зрения своих социальных качеств, как *социальная личность*.

Что такое социальная личность?

Личность с позиции теории воспитания – это *социальная личность* – совокупность значимых для общества свойств человека, формирующихся в социальном взаимодействии на основе усвоенных социальных ролей («хорошая мать», «плохой отец», «активист ячейки БРПО», «отличник» «хорошист», «неуспевающий», «учащийся нашей школы», «старшеклассник» и т. д.). Все определения социальной личности, несмотря на их видимые отличия, сводятся к следующим главным признакам: л и ч н о с т ь – *совокупность интериоризированных* (присвоенных, помещенных внутрь) социальных ролей, без которых человек себя не мыслит. Социальная личность – это представитель социальной группы, часть сообщества.

Индивидуальность – это характеристика уникальности, неповторимости, присущая конкретному человеку: экстравертивность-интравертивность, активность-пассивность, сенсорность-интуитивность, особенности характера, психических функций и процессов и т. д. Когда педагог говорит о том, что необходимо учитывать личность ребенка в воспитательном процессе как субъект-субъектном взаимодействии, он подразумевает индивидуальность ребенка.

В социальном же воспитании прежде всего формируются не индивидуальные особенности личности учащегося, а его социальные характеристики («социальная личность»). Идеальные социальные характеристики составляют культурный идеал личности.

Культурный идеал личности, к которому мы стремимся в воспитательной практике, – какой он?

Культурный идеал личности внушается индивидам в ходе воспитания.

Формированию личности на основе заданного культурного идеала способствуют ***з а д а ч и воспитания:***

- формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии;

- подготовка к самостоятельной жизни и труду;
- формирование нравственной, эстетической и экологической культуры;
- овладение ценностями и навыками здорового образа жизни;
- формирование культуры семейных отношений;
- создание условий для социализации, саморазвития и самореализации личности.

В Концепции непрерывного воспитания и Кодексе определены ***подходы, направления*** воспитания детей и учащейся молодежи, составляющие ***систему*** воспитания в нашей стране, декларируются ***принципы непрерывности*** *и* ***преемственности*** воспитания, ***приоритеты*** воспитания в учреждениях образования: воспитание профессионала-труженика, ответственного семьянина, гражданина и патриота.

В чем заключается непротиворечивое единство ценностной основы воспитания?

Воспитание основано на ценностях:

- общечеловеческих, гуманистических,
- культурных и духовных традициях белорусского народа (ценностях этноса)
- ценностях идеологии белорусской государственности.

Содержание воспитания предусматривает формирование ценностных ориентаций личности обучающихся в их непротиворечивом единстве, а также поведения, основанного на ценностных ориентациях. Воспитание на основе общегуманистических ценностей не должно противоречить социокультурным этническим ценностям. Усвоение этнических ценностей не должно противоречить государственной идеологии.

Каковы программно-планирующие основы воспитания?

Воспитание в учреждениях образования осуществляется на основе программ и планов воспитательной работы *(Кодекс, ст. 94, 95.*). К программно-планирующим основам (документации) воспитания в учреждении образования относятся: *Концепция непрерывного воспитания*, *Программа непрерывного воспитания,* комплексные программы воспитания детей и учащейся молодежи, программы воспитательной работы учреждений образования, планы воспитательной работы учреждений образования [1, с. 138].

Концепция непрерывного воспитания определяет содержание воспитания и методологические подходы к воспитанию обучающихся. *Программа непрерывного воспитания* определяет основные направления воспитания обучающихся и мероприятия по их реализации. Оба эти программно-планирующих документа утверждаются Министерством образования Республики Беларусь [1, с. 141].

Комплексная программа воспитания детей и учащейся молодежи разрабатывается на областном, районном, городском уровнях сроком на пять лет на основе общереспубликанской и утверждается соответствующим исполнительным и распорядительным органом [1, с. 141]. Таким образом, есть комплексные областные, районные, городские программы воспитания детей и учащейся молодежи. Эти программы отражают региональную и поселенческую специфику воспитания.

На их основе создается *программа воспитательной работы учреждения образования*, в которой отражены особенности воспитательной работы данного учреждения и перспективы развития системы воспитательной работы в учреждении (поскольку программа создается на пять лет), учитываются особенности воспитания обучающихся данного учреждения. Поэтому есть учреждения дополнительного образования, где доминирует этновоспитание, а есть экологические, краеведческие и т. д. В многопрофильных учреждениях в программах воспитания предусматривается равноценное внимание всем направлениям воспитания.

Наличие специфики воспитательных систем учреждений образования, с доминантой отдельных направлений воспитания не отрицает необходимость *комплексного воспитательного воздействия* на личность обучающегося, доминирующее направление воспитания помогает реализовать другие направления.

Каковы основные требования к воспитанию в учреждениях образования?

К основным требованиям, которые должны быть реализованы в программах воспитания учреждений образования, относятся следующие:

- обеспечение качества воспитания;
- соответствие содержания, форм и методов цели и задачам воспитания;
- системность и единство педагогических требований;
- реализация личностно ориентированного подхода;
- создание условий для развития творческих способностей обучающихся, включение их в различные виды социально значимой деятельности;
- преемственность и непрерывность, предполагающие последовательность реализации содержания воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- профилактика противоправного поведения, поддержка детей, находящихся в социально опасном положении;
- педагогическая поддержка детских и молодежных общественных объединений, развитие их инициатив.

Почему употребляется термин «непрерывное воспитание» и в чем суть «непрерывности»?

Личность учащегося – не статична, а динамична. В определенном возрасте, на определенном этапе развития у ребенка должны быть сформированы *социальные новообразования*, т. е. определенные качества социальной личности. Процесс становления этих качеств непрерывный. Воспитание осуществляется в соответствии с динамикой развития личности, оно должно учитывать возрастные особенности социального развития.

Основным документом, который утверждает непрерывность воспитания, является *Концепция непрерывного воспитания*. Она определяет учет возрастных особенностей обучающегося в воспитательной работе. В соответствии с ними обозначены особенности воспитания учащихся на каждой ступени образования.

Средства, методы и формы воспитания

С р е д с т в а воспитания – явления, процессы, лица, события, способные служить достижению цели воспитания.

В классических моделях воспитания в средства воспитания включаются:

а) средства, выполняющие для воспитуемого ориентирующую и демонстрационную функции: пример, образец, идеал, норма;

б) средства, ограничивающие или корректирующие активность воспитанника: требование, контроль, наказание;

в) средства, служащие для подкрепления и развития социально продуктивных моделей поведения: похвала, поощрение [62, с. 185].

Существуют и иные классификации средств воспитания.

М е т о д воспитания – инструмент воспитательной деятельности, система принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия педагогов и воспитанников [32, с. 181].

Рассматривают следующие воспитательные методы: стимулирование (поощрение, принуждение), убеждение, пример, упражнение, соревнование, формирование общественного мнения коллектива, оценка (анализ результатов деятельности, оценка воспитанности личности), коррекция (переубеждение, перевоспитание, разрыв нежелательных контактов, критика и самокритика), создание ситуации успеха.

Ф о р м а воспитания – образ взаимодействия педагога и воспитанников. Форма воспитания логически вытекает из аналитической оценки педагогом средств воспитания. Отобранное средство диктует форму.

В педагогической литературе нет единого подхода к классификации форм воспитательной работы. Некоторые педагоги выделяют *три основных типа форм воспитательной работы: мероприятия, дела, игры.* Наиболее распространенной является классификация форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся: *массовые, групповые, индивидуальные*.

Чем разнообразнее формы организации воспитания, тем оно эффективнее. В основе выбора форм воспитательной работы должна находиться педагогическая целесообразность.

Гуманистический подход в воспитании

Гуманистическая педагогика – направление психолого-педагогической науки и практики возникла в конце 50-х–начале 60-х гг. В центре ее внимания – уникальная целостная личность ребенка, который стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыт для восприятия нового опыта, способен на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Задача воспитания – дать возможность саморазвитию личности, способствовать поиску своей индивидуальности и самоактуализации. Достижение личностью такого качества провозглашается гуманистической педагогикой главной целью *воспитания,* в отличие от содействия формированию знаний и социальных норм в традиционной педагогике. Педагогическое воздействие в рамках гуманистического подхода к воспитанию уступает место субъект-субъектному взаимодействию «педагог-ребенок». От воспитателя гуманистическая педагогика требует принимать

ребенка таким, каков он есть, стараться поставить себя на его место, проникнуться его ощущениями и переживаниями.

Воспитатель в рамках гуманистической педагогики должен побудить учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. Методами воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов.

Наиболее важной идеей гуманистического воспитания является рассмотрение детства не как подготовки к будущей взрослой жизни, а как самой жизни, отказ от постоянного противопоставления взрослых и детей, при котором взрослая жизнь видится как более значимая, достойная большего внимания и уважения, чем детская. Педагоги-гуманисты подчеркивали, что именно отсюда идут ошибки в воспитании: тезис об изначальной сверхценности взрослой жизни приводит к выводу, что мир детства полностью посвящается задачам адаптации ребенка к миру взрослых. Адаптация, основанная на полном повиновении, ведет, в конечном счете, к отрицанию личности ребенка.

Признание самоценности детства стало ключевой идеей многих воспитательных концепций гуманистической направленности. Педагоги-гуманисты утверждают, что в основе воспитательной деятельности педагога должна лежать *идея абсолютной ценности детства*, а в основе взаимоотношений педагога и ребенка – интересы и потребности ребенка. Гуманизация пространства детства не означает отказа от воспитания как такового, а большую упорядоченность детской жизни, повышение самостоятельности ребенка, обеспечение детям ситуаций спонтанного и осознанного выбора, сильных эмоциональных переживаний.

Детский коллектив – важная составляющая часть воспитания. С одной стороны, он является объектом и результатом педагогических усилий воспитателя, с другой – становится источником воспитательного влияния на детей. Для детей коллектив – это результат их взаимодействия и среда жизнедеятельности.

Воспитание малоэффективно без опоры на коллектив и общественное мнение коллектива. Современный ребенок обычно входит в состав нескольких коллективов (классный, школьный, спортивный, объединение по интересам и т. д.). Каждый из них обладает своим воспитательным потенциалом. Влияния разных коллективов нередко оказываются противоречивыми. Чтобы предотвратить противоречивость этих влияний, надо, с одной стороны, знать воспитательный потенциал каждого коллектива, с другой – обеспечить их педагогически целесообразное взаимодействие.

Признаки коллектива, ставшие классическими для отечественной педагогики:

- наличие общественно значимой цели;
- закон движения коллектива;
- принципы перспективных линий и параллельного действия;
- сочетание требований с уважением и доверием к члену коллектива;
- отношения ответственной зависимости как основы сплочения коллектива;
- эстетизация жизни коллектива и др. [84; 86].

К признакам детского коллектива, обоснованным А. С. Макаренко,

следует добавить наличие корпоративной культуры коллектива и специфической идентичности у каждого его члена («я и мой класс», «я и мой кружок», «я и моя пионерская ячейка» и т. д.). С позиции гуманистической теории воспитания, должны иметь место идентификация ребенка с коллективом и обособление его в коллективе, которые связаны между собой. Подробнее особенности деятельности детских коллективов будут рассмотрены в разд. 3.2.

М. Е. Минова

3.2. Теория и методы управления детским и молодежным коллективом

Стремление к объединению в группы сверстников – характерная особенность детей и молодежи, которые объединяются в организованные группы или стихийно возникающие сообщества. Особую значимость для организации воспитания и обучения имеет организованная группа – коллектив учащихся.

Теория и методы управления детским и молодежным коллективом представляют собой особую отрасль научного знания, объединяющую научные исследования в рамках многих гуманитарных наук: психологии, педагогики, социологии, правоведения, культурологии, истории и др. Ее основные цели: исследовать феномены детских и молодежных коллективов, специфику их формирования и функционирования в социуме, разработать теоретические и методические основы управления детскими и молодежными коллективами.

Сущность и функции коллектива

Коллектив (от лат. collectivus – собирательный) – это *организованная* группа, объединенная общественно значимыми целями, совместной деятельностью по их достижению, общими ценностями и нормами.

Коллектив – это объединение людей, создание которого вызвано необходимостью в коллективной деятельности, сотрудничестве и общении. Это относительно компактная социальная группа, объединяющая людей, занятых решением конкретной общественной задачи (коллектив трудовой, учебный, военный, спортивный и др.). В более широком смысле коллектив – это люди, объединенные общими идеями, интересами, потребностями.

Коллектив – это единый организм, группа, участники которой действуют по принципу «один за всех, и все за одного»; это группа, где межличностные отношения опосредуются личностно значимым и общественно ценным содержанием групповой деятельности. Синонимы понятия «коллектив»: объединение, команда, братство, группа, общественность, товарищество, ячейка, ансамбль, хор, коммуна, кибуц, набор и т. д.

Классификация групп и коллективов

По виду деятельности различают трудовые, учебные, военные, спортивные, художественной самодеятельности и другие коллективы.

По социальному статусу и характеру функционирования коллективы могут быть формальные и неформальные, стихийные и организованные, временные и постоянные.

Л. И. Уманским и его учениками в основу характеристики коллектива были положены следующие *критерии*: содержание нравственной направленности группы (единство целей, мотивов, ценностных ориентаций членов группы); организационное единство; групповая подготовленность в области той или иной сферы деятельности; психологическое единство (интеллектуальное, эмоциональное, волевое).

На основе указанных признаков Л. И. Уманский предлагает следующую классификацию групп по уровню их развития:

– группа номинальная;

– группа-ассоциация (общая цель, официальная структура);

– группа-кооперация (общая цель, групповая подготовленность к деятельности);

– группа-корпорация (наличие всех признаков, но нравственная направленность такой группы чаще всего характеризуется групповым эгоизмом и индивидуализмом);

– коллектив.

Характеристики коллектива

Детский и молодежный коллектив как сложная педагогическая система обладает своей ***структурой***, включающей две составляющие: неформальную структуру (складывается стихийно) и формальную структуру (организуется педагогом).

Следующие характеристики коллектива: *направленность, организованность, интегративность, коммуникативность, социально-психологический климат, референтность, лидерство*.

Направленность **–** важнейшая характеристика коллектива, включающая его основные ценности и цели. Эта характеристика является своеобразным идеологическим потенциалом коллектива, определяющим цели и содержание коллективной деятельности. Направленность определяет идейную сплоченность коллектива, интегрируя направленность целей и мотивов деятельности отдельных личностей и групп, образующих коллектив.

Организованность **–** реальная, эффективная способность коллектива к самоуправлению и самостоятельной организации деятельности. Являясь управленческой сферой коллективного сознания, организованность характеризуется через общие качества: организационную интеграцию управленческих функций членов коллектива, их организационную сплоченность; организационную эталонность, референтность коллектива для его членов; организационный микроклимат – через эмоциональную комфортность, удовлетворенность членов коллектива его организованностью; способность коллектива активизировать своих членов в организационном отношении, в самоуправлении; организационное лидерство; организационную активность по отношению к другим группам.

Интегративность (сплочённость) **–** мера единства, слитности, общности членов коллектива. Отсутствие интегративности означает разобщенность, дезинтеграцию группы, что является невозможным и неприемлемым для коллектива.

Коммуникативность **–** это процесс установления взаимопонимания, нахождения общего языка. Коммуникативность реализуется в способности коллектива создавать оптимальные пути информирования в определении общих позиций, суждений, принятии групповых решений. Идеальным эквивалентом коммуникативности является способность членов коллектива понимать друг друга «с полуслова».

Социально-психологический климат – социально-психологическая характеристика коллектива, которая связана с особенностями отражения коллективом отдельных объектов (явлений и процессов), имеющих непосредственное отношение к совместной деятельности. К числу наиболее значимых объектов отражения относятся взаимоотношения «по горизонтали» и «по вертикали», содержание деятельности, некоторые ситуационные элементы деятельности. Социально-психологический определяет самочувствие каждой личности в коллективе, ее удовлетворенность коллективом, комфортность в нем.

Референтность – степень принятия членами коллектива коллективного эталона – коллективной системы ценностей, их идентификация с эталоном коллективных ценностей. Коллектив представляет собой референтную группу, членов которой объединяют общие ценности, интересы и потребности.

Лидерство – степень ведущего и активного влияния личностей – членов коллектива на коллектив в целом в направлении осуществления коллективных целей. Лидерство является характеристикой коллектива, т. к. в коллективе действуют лидеры, ведущие участников за собой, организующие их на совместную деятельность для достижения коллективных целей.

Специфика детских и молодежных коллективов

Детские и молодежные коллективы представляют собой социальные группы и социокультурные общности детей, молодых людей и разделяющих их ценности взрослых. Отличия детских и молодежных коллективов от коллективов, объединяющих взрослых людей, обусловлены возрастными особенностями их участников. Поскольку дети и молодые люди пока не являются самостоятельными членами общества, их жизненные ценности, цели и социальный статус еще только формируются. Поэтому значительное влияние на детские и молодежные коллективы оказывают их взрослые лидеры, организаторы, а также представители ближайшего окружения – родители, педагоги. В то же время детские и молодежные коллективы объединяются на основе устойчивых потребностей детей и молодых людей к общению и совместной деятельности со сверстниками. При этом именно общение и коллективная деятельность являются ценностями, объединяющими детей и молодых людей в коллективы. Еще одной особенностью детских и молодежных коллективов является их социальный статус и характер функционирования.

Детские и молодежные коллективы часто бывают временными, неформальными, стихийно возникающими. Эта особенность относится к ученическим коллективам в учреждении образования, которые обладают формальным статусом «класса», т. к. эти коллективы функционируют всего несколько лет и зависят от состава обучающихся, который периодически изменяется. Не стоит забывать и про сменяемость лидеров ученических коллективов, объединяющих детей и молодых людей (классных руководителей, старост и активистов самоуправления).

Детские и молодежные коллективы обладают значимостью для детей, молодых людей. Для того чтобы члены детских и молодежных коллективов осознавали личностную и социальную значимость, лидерам и организаторам (детям, молодым людям и взрослым) необходимо организовать коллективную деятельность и общение с учетом возрастных особенностей участников. Детские и молодежные коллективы должны способствовать самоопределению и самореализации детей и молодых людей, а также неформальному общению и взаимодействию со сверстниками. В коллективе необходимы эффективные и привлекательные лидеры, которые поведут детей и молодежь за собой, будут выступать в качестве образцов для подражания. Деятельность в коллективе должна носить свободный, творческий и практико ориентированный характер. Не стоит забывать про значимость для детей и молодых людей игры, романтики, приключений.

Функции детского и молодежного коллектива

Основными функциями являются:

- ***ценностно-ориентационная,*** определяющая коллективные ценности, ориентиры;
- ***интегративная,*** объединяющая членов коллектива на основе общности ценностей;
- ***мотивирующая,*** побуждающая участников к совместной деятельности и общению;
- ***регулятивная,*** реализуемая в построении системы норм, регулирующих деятельность, общение и отношения личности и коллектива;
- ***коммуникативная,*** предусматривающая общение и взаимодействие участников;
- ***управленческая,*** предполагающая организацию совместной деятельности, распределение обязанностей, полномочий, поручений, координацию действий отдельных участников и коллектива в целом, мониторинг и оценку эффективности деятельности;
- ***действенно-практическая,*** предполагающая проявления активности, инициативы личности и коллектива, деятельность по достижению общих целей и решению задач;
- ***рефлексивно-оценочная***, включающая оценку и самооценку, анализ совместной деятельности, общения членами коллектива.

Теоретико-методологические подходы к управлению детским и молодежным коллективом

Основными теоретико-методологическими подходами к управлению детским и молодежным коллективом являются: аксиологический, системный, деятельностный, вариативно-программный.

Аксиологический подход предполагает приоритетное значение социокультурных ценностей общества и государства, а также коллективных и личностных ценностей участников детского и молодежного коллектива – детей, молодых людей и взрослых лидеров в процессе управления детским и молодежным коллективом. Ценности определяют цели и содержание функционирования коллектива. Ценности обусловливают методы и формы управления детским и молодежным коллективом. Основными ценностями управления детскими и молодежными коллективами являются гуманистические, нравственные и правовые.

Системный подход определяет, что в процессе управления необходимо рассматривать коллектив как целостную совокупность взаимосвязанных компонентов: целей и задач; содержания, методов и форм; педагогической поддержки, руководства и самоуправления; межличностных отношений участников и взаимодействия с другими социальными группами.

Деятельностный подход предусматривает, что функционирование детского и молодежного коллектива содействует формированию нравственных качеств, гражданских компетенций и социальной активности его участников посредством организации личностно и социально значимой коллективной деятельности. Коллектив формируется, развивается и эффективно функционирует именно в процессе коллективной деятельности, направленной на достижение личностно и социально значимых целей его участников.

Вариативно-программный подход предполагает разнообразие инициатив и проектов, а также свободу выбора членом коллектива дела, поручения в соответствии с личностными интересами и потребностями, вариативность программ, методов и форм коллективной деятельности, выборность и сменяемость органов детского и молодежного самоуправления.

Нормативные правовые основы управления детским и молодежным коллективом

Нормативные правовые основы управления детским и молодежным коллективом – совокупность законодательных, нормативных правовых актов и документов, определяющих нормативную правовую базу формирования и функционирования детского и молодежного коллектива, его общественной, государственной и педагогической поддержки в учреждениях образования, общественных объединениях и целом в социуме.

Нормативные правовые основы управления детским и молодежным коллективом включают Конвенцию ООН о правах ребенка, законы Республики Беларусь «О правах ребенка», «Об основах государственной молодежной политики в Республике Беларусь», «Об общественных объединениях», «О государственной поддержке молодежных и детских общественных

объединений в Республике Беларусь» и др. Они выступают гарантиями реализации прав детей и молодежи на объединение в коллективы.

Кодекс Республики Беларусь об образовании, Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь являются нормативными документами, определяющими цели, задачи, содержание, направления, методы и формы воспитательной работы на различных возрастных этапах развития личности обучающихся. Определенные в документах приоритеты образования и воспитания могут быть положены в основу деятельности детских и молодежных коллективов.

В учреждениях образования создаются нормативные документы (положения и т. п.), программы и проекты детских и молодежных коллективов, органов детского и молодежного самоуправления. Эти документы определяют социальный статус детских и молодежных коллективов (например, коллектив класса, ученический совет или комитет, совет старост, совет лидеров, творческая группа, бригада и т. д.). Они также определяют цели и задачи коллективной деятельности, характер членства в коллективе, права и обязанности участников. Проектирование и планирование деятельности детских и молодежных коллективов осуществляется в соответствии с вышеназванными нормативными правовыми документами. Целесообразно, чтобы каждый детский и молодежный коллектив имел свой план деятельности на текущий год, а также анализ выполнения плана.

Содержание и механизмы управления детским и молодежным коллективом

Динамика группы и формирование детского и молодежного коллектива

Динамика группы – процесс, обеспечивающий формирование, развитие и функционирование группы. В социальной психологии и социологии существует направление исследований, получившее название «групповая динамика». Основателем этого направления был американский психолог К. Левин.

К процессам групповой динамики относятся: руководство и лидерство; формирование группового мнения; сплоченность группы; групповое давление и другие способы регуляции поведения членов группы.

В рамках групповой динамики определяются стадии группового развития. Предложим вариант классификации стадий группового развития, характерный для формирования и развития детского и молодежного коллектива.

Первая стадия развития детской или молодежной группы – о р и е н т а ц и я . Это стадия знакомства членов группы, определения сходных (общих) и различных интересов и потребностей. Они очень вежливы и отстраненны. Преобладает неуверенность, любопытство и напряженность. Каждый пытается сориентироваться, собирая информацию о других. Участники наблюдают, оценивают, что им подходит, а что – нет. Появляются лидеры, но они еще не признаны большинством участников.

Вторая стадия – к о н ф р о н т а ц и я . Это стадия соперничества, «борьбы за власть и влияние». Участники познакомились и понимают, что им вместе

придется общаться, взаимодействовать, работать. Обсуждаются роли, распределяются обязанности, создаются и проверяются ценности, нормы и цели деятельности и общения. Участники разделяются на группировки по симпатиям и интересам. Выдвигаются неформальные лидеры. Возникает сопротивление формальному лидеру. Могут возникнуть конфликты.

Третья стадия – стабилизация, согласие и компромисс. Участники снова определяют ценности, нормы и цели деятельности и общения, которые признаются большинством из них. Устанавливаются также способы принятия решений и урегулирования конфликтных ситуаций. Происходит новое, более устойчивое распределение ролей, обязанностей и полномочий. Формируется ощущение единства, общности. Многие участники готовы пойти на компромисс в случае спорной ситуации. Лидер или лидеры приобретают признанный большинством участников статус.

Четвертая стадия – сотрудничество и интеграция группы. Это стадия сотрудничества и сотворчества участников, каждый из которых играет свою роль в общем деле. Участники стремятся проводить вместе время. Уважаются права и интересы большинства, отдельного участника. Устанавливаются отношения взаимопонимания, доверия, поддержки, атмосфера безопасности, инициативы и творчества. Каждый участник испытывает чувство ответственности за порученные обязанности, чувство гордости за группу. Высока эффективность работы. В группе действуют общепризнанные лидеры.

На *четвертой стадии* детская или молодежная группа превращается в коллектив – единый организм, участники которого действуют по принципу «один за всех, и все за одного». Коллектив – это группа, где межличностные отношения опосредуются личностно значимым и общественно ценным содержанием групповой деятельности. В основе взаимоотношений в коллективе: дружба, взаимоподдержка, единая воля, взаимопонимание, деловое сотрудничество, ответственность каждого не только за себя, но и за весь коллектив.

Характеристики коллектива формируются в процессе коллективной деятельности при условии ее творческого характера и системной организации.

Формирование детского и молодежного коллективов может осуществляться *стихийно:* в процессе повседневной деятельности, межличностного и группового взаимодействия участников. Может осуществляться *организованно:* в процессе специального обучения и подготовки потенциальных участников, в том числе и лидеров, а также целенаправленно организованной совместной деятельности и общения.

Основными принципами формирования и функционирования детского и молодежного коллектива являются: наличие коллективных целей и задач; сочетание общественных интересов и прав личности; учет возрастных особенностей, интересов детей и молодых людей; самоуправление и самодеятельность; творческий характер и вариативность; открытость и доступность ресурсов и информации; системность и последовательность.

Лидерство в детском и молодежном коллективе

Лидер – это тот человек, который ведет людей за собой, провозглашая и реализуя ценности той или иной социальной группы. Лидер является человеком, лучше других представляющим ценности общей деятельности и обладающим способностями обеспечить совместные действия, направленные на достижение принимаемых всеми или большинством членов коллектива целей.

Ученые выделяют несколько типологий лидерства. Приведем несколько примеров, которые не претендуют на полное и научно обоснованное описание типологии лидерства, а являются удобными, с практической точки рассмотрения феномена лидерства в детских и молодежных коллективах.

Согласно первой типологии, различается ***формальное лидерство*** – влияние лидера на других людей с позиции занимаемого статуса или должности, и ***неформальное лидерство*** – влияние лидера на людей, осуществляемое при помощи его авторитета, способностей, знаний, умений, силы воли, работоспособности и т. д.

Одна из типологий включает ***деловое, эмоциональное и ситуативное лидерство***.

Деловое лидерство характерно для коллективов, возникающих на основе деловых целей. В его основе лежат такие качества лидера, как высокая компетентность, умение лучше других решать организационные задачи, деловой авторитет, опыт и т. п. Деловое лидерство сильно влияет на эффективность руководства в коллективе.

Эмоциональное лидерство возникает в коллективах на основе человеческих симпатий, притягательности межличностного общения и отношений. Эмоциональный лидер вызывает у людей доверие, излучает теплоту, вселяет уверенность, снимает напряженность, создает атмосферу психологического комфорта.

Ситуативное лидерство может быть деловым и эмоциональным. Его отличительной чертой является неустойчивость, временная ограниченность, связь с конкретной ситуацией. Ситуационный лидер может повести за собой коллектив лишь в определенной ситуации, например при всеобщей растерянности, когда участники не знают, что и как делать.

Согласно следующей типологии, выделяются ***типы лидерства:***

«Лучший из нас». Лидер выделяется из коллектива по деловым, нравственным и иным параметрам и в целом воспринимается как образец для подражания.

«Один из нас». Лидер особо не выделяется среди членов коллектива. Он воспринимается в коллективе как «первый среди равных», наиболее удачливый, случайно оказавшийся на руководящей должности.

«Хороший человек». Лидер воспринимается и ценится как реальное воплощение лучших нравственных, коммуникативных и других качеств, которые ценят члены коллектива и которые он проявляет в процессе общения, сочувствия и сопереживания.

«Служитель». Такой лидер стремится выступать в роли выразителя интересов своих приверженцев и коллектива в целом, ориентируется на их мнение и действует от их имени.

Существует также ***типология лидеров по целям и характеру их деятельности***, главными из которых является ориентир: создавать или разрушать.

Лидеры-созидатели ориентированы не только на создание нового, но и на сохранение традиционного, на организацию коллективного труда и индивидуального творчества. Лидеры-созидатели действуют в интересах дела, общества и государства, коллектива и его членов (всех и каждого), которых они ведут за собой, организуют совместную социально и индивидуально значимую коллективную деятельность.

Лидерам-разрушителям не интересно творить и сохранять, изменять и совершенствовать, но важно разрушать и искоренять, разделять и властвовать. Лидеры-разрушители действуют в своих собственных интересах, для них на первом плане не люди, а эгоистическое желание показать себя, используя для этого окружающих и общее дело.

Лидеры-созидатели и лидеры-разрушители существуют и действуют в детских и молодежных коллективах. Этих лидеров можно называть позитивными и негативными. Они играют важную роль в процессе становления коллективов, задают направленность совместной деятельности. От них зависит, станет ли конкретный коллектив позитивным, творческим или перейдет в деструктивную, антисоциальную форму; станет ли он творческим коллективом единомышленников, сплоченной группой сверстников или деструктивным антисоциальным объединением, криминальной группировкой, тоталитарной сектой. Ответ на этот вопрос во многом зависит от лидеров коллективов.

Существуют различные классификации лидеров детских и молодежных коллективов*:*

а) по содержанию деятельности (лидер-вдохновитель, лидер-организатор, лидер-эрудит, лидер-исполнитель, лидер-критик и т. д.);

б) по характеру деятельности (универсальный или ситуативный лидер);

в) по направленности деятельности (эмоциональный и деловой лидер).

Основные функции лидера детского, молодёжного коллектива:

- управленческая (руководящая, организаторская, координационная);
- коммуникативная (организация общения, взаимодействия членов коллектива);
- ценностно-ориентационная (ориентация на социальные ценности, личный пример);
- информативная (информирование, обмен информацией между участниками и т. д.);
- методическая (использование методов, методик, приемов лидерской работы, организации совместной деятельности участников и т. д.);
- рефлексивно-оценочная (оценка и самооценка, анализ совместной деятельности);
- прогностическая (составление прогноза о будущей деятельности, проблемах и перспективах функционирования коллектива).

У каждого лидера есть своя манера, способ организации совместной деятельности членов детского и молодежного коллектив. Эти свойственные лидеру приемы воздействия на личность и/или на группу называют ***стилем лидерства*** или лидерской деятельности.

Основными стилями лидерства являются*:*

- ***авторитарный стиль*** – лидер не прислушивается к мнению коллектива, решения принимает единолично, навязывает свое мнение; в коллективе лидером устанавливается жёсткая дисциплина, чёткое распределение обязанностей и полномочий, решения лидера не подвергаются сомнению и опротестованию;

- ***демократичный*** – лидер советуется с участниками, прислушивается к их мнениям, поощряет их инициативу, ориентируется на мнение коллектива, часть полномочий делегирует другим членам коллектива; в коллективе функционирует самоуправление, решения принимаются с помощью демократических процедур (голосования, выборов и т. д.);

- ***либеральный*** – лидер не предъявляет никаких требований к членам коллектива, не настаивает на своей точке зрения, принимает все предложения, не конфликтует, практически не участвует в управлении; коллектив организуется для совместной деятельности без участия лидера, решения принимаются членами коллектива самостоятельно, функциональные обязанности в коллективе распределяются его участниками, а не лидером.

Одной из практико ориентированных классификаций стилей работы лидеров детских и молодежных коллективов является классификация А. Н. Лутошкина, которая широко используется в деятельности детских и молодежных объединений.

Классификация А. Н. Лутошкина включает следующие стили деятельности лидеров.

1) «Разящие стрелы». Призывающий, настаивающий, жестоко требующий. Эффективен в еще только складывающихся коллективах.

2) «Возвращающийся бумеранг». Советующий, консультирующий, коллегиальный, требующий. Эффективен в сложившихся коллективах.

3) «Снующий челнок». Уговаривающий, просящий, компромиссный. Эффективен в зависимости от ситуации.

4) «Плывущий плот». Соглашающийся, уступчивый, не вмешивающийся. Эффективен только как вспомогательный.

Каждый лидер детского и молодежного коллектива обладает определенными характеристиками, качествами и способностями, умениями и навыками, позволяющими ему осуществлять лидерскую деятельность, организовывать и объединять людей.

Лидерские способности – система личностных качеств (социальная активность, инициативность, целеустремленность, решительность, сила воли, уверенность в себе, смелость, компетентность, трудолюбие и т. д.), благодаря которым человек может повести людей за собой, принимать решения за других людей и умеет убедить их в его правильности.

Лидерские умения и навыки включают:

- коммуникативные умения и навыки;

– организаторские умения и навыки;

- умения и навыки работать с информацией (находить и эффективно использовать имеющиеся информационные ресурсы);

- методические умения и навыки (эффективно использовать тот или иной метод, методику, прием лидерской и организаторской деятельности);

– ораторские умения и навыки.

Важное значение для формирования и функционирования лидерства в детском и молодежном коллектив играют ***образы лидеров детских и молодёжных коллективов в литературе, СМИ.*** В литературе и искусстве, СМИ представлены отдельные образы лидеров детских и молодежных коллективов. Например, Тимур из книги А. Гайдара «Тимур и его команда»; Гарри Поттер из книги Дж. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» и др.; Элли из книги А. Волкова «Волшебник Изумрудного города». Можно привести примеры лидеров из детских сказок и фильмов, героев «Молодой гвардии», «Неуловимых мстителей», «Приключений Электроника» и других фильмов советского кинематографа. Представленные образы лидеров отражают лидерство в детском и молодежном коллективе в условной (фантастической или исторической) ситуации, что делает их не всегда понятными и привлекательными для современных детей и молодых людей. Время изменилось, и современная молодежь ориентируется на другие образы. В основном это образы успешных, красивых и богатых людей, которые не всегда признают коллективные ценности.

К сожалению, в современной литературе, искусстве, кино и СМИ образы лидеров детских и молодежных коллективов недостаточно выражены. Образы современных детских и молодежных лидеров могут быть представлены образами выдающихся и известных молодых спортсменов (капитанов команд по футболу, хоккею и т. д.), музыкантов (лидеров музыкальных коллективов, рок-групп и т. д.), политиков (депутатов, лидеров общественных объединений), бизнесменов (предпринимателей, руководителей бизнес-компаний и т. д.). Важно, чтобы образы этих лидеров были образами людей нравственных, а также обладали авторитетом и привлекательностью для детей и молодых людей.

Содержание и специфика управления детским и молодежным коллективом

Управление детским и молодежным коллективом – это систематическое, целенаправленное и планомерное взаимодействие субъектов управления различного уровня в целях обеспечения эффективного функционирования коллектива. Оно представляет собой систему педагогической поддержки и руководства, самоуправления и соуправления детей, молодых людей и взрослых руководителей. Эффективное управление включает все вышеназванные компоненты, которые объединены в систему и гармонично взаимосвязаны.

Педагогическая поддержка и сопровождение коллективной деятельности являются основным компонентом управления детским и молодежным коллективом. Многие детские и молодежные коллективы функционируют на

базе учреждений образования и являются объектами педагогической поддержки, которую осуществляют педагогический коллектив и конкретный педагог – лидер, организатор.

Педагогическая поддержка коллектива – образовательное, воспитательное, идеологическое, управленческое, информационное, организационное, методическое сопровождение процесса формирования и функционирования детских и молодежных коллективов; система мер, осуществляемых педагогами с целью обеспечения условий для эффективного функционирования детских и молодежных коллективов, членами которых являются учащиеся.

Основная цель педагогической поддержки – обеспечение и стимулирование самодеятельности, самоуправления, самообразования, самовоспитания членов детских и молодежных коллективов в процессе коллективной деятельности и взаимодействия.

Педагогическое руководство коллективом – это педагогическое управление функционированием детского и молодежного коллектива, использование ресурсов и возможностей коллектива в качестве инструментов воспитания его участников. Роль педагога как руководителя обусловлена его формальным статусом (должностью), его функции четко определены в должностной инструкции, функциональных обязанностях. Члены коллектива признают педагога как руководителя, подчиняются его приказам и распоряжениям.

Позиция педагога как менеджера в детском и молодежном коллективе – система отношений педагога к коллективу, его ценностям, деятельности, к членам коллектива (детям, молодым людям), к самому себе, своему статусу и авторитету. Наиболее распространенные роли, позиции педагогов: «руководитель», «администратор», «товарищ», «эксперт», «консультант». С точки зрения педагогической поддержки, предпочтительнее ***товарищеская позиция педагога***, содействующая формированию субъектной позиции у членов детских и молодежных коллективов, развитию самодеятельности и самоуправления.

Педагоги могут являться как лидерами, так и организаторами детских и молодежных коллективов. Они могут одновременно являться лидерами и организаторами. Педагог является лидером, если он обеспечивает жизнедеятельность детского и молодежного коллектива, являясь его членом, разделяя его ценности, т. е. его влияние на коллектив внутреннее. Педагог выступает в роли организатора, если он руководит работой, организует коллективную деятельность, но сам занимает отстраненную, административную позицию, т. е. его влияние на коллектив внешнее. Предпочтительнее позиция лидера-организатора**,** когда педагог не только организует деятельность детского и молодежного коллектива, но и является авторитетным лидером для детей, молодых людей, образцом, примером человека.

Роль педагогов как взрослых лидеров и организаторов детских и молодежных коллективов заключается в оказании педагогической поддержки коллективам на всех этапах их формирования, развития, функционирования.

Педагоги являются инициаторами создания и переустройства детского и молодежного коллектива, обеспечивают его стабильность и прогрессивное развитие, выступают в роли идеала, ролевой модели, на которую ориентируются дети и молодые люди в процессе совместной деятельности и общения.

Отличительной чертой педагогической поддержки детских и молодежных коллективов является ее гибкость, вариативность. Ориентируясь на потребности, интересы детей, молодых людей, педагоги должны использовать методы, формы и технологии педагогической поддержки, которые актуальны и эффективны. Главное, что должен признать и принять педагог, осуществляя педагогическую поддержку, – это отказ от патернализма, когда инициатива детей, молодых людей блокируется взрослыми и подчиняется их желаниям. Педагог должен содействовать построению демократического стиля управления и взаимоотношений членов детских и молодежных коллективов.

Самоуправление представляет собой демократическую форму управления детским и молодежным коллективом. Оно также является необходимым условием реализации прав ребенка и молодого человека на свободу объединений, на защиту своих прав и интересов. Самоуправление предполагает добровольное, активное и ответственное участие детей и молодежи в управлении собственными делами, обеспечивает автономное функционирование детского и молодежного коллектива, его самостоятельность в решении внутренних проблем.

Самоуправление в детском и молодежном коллективе рассматривается с двух позиций: во-первых, как самостоятельность членов детского и молодежного коллектива в процессе принятия и реализации управленческих решений, в выдвижении инициатив; во-вторых, как коллективное управление, т. е. участие всех членов детского и молодежного коллектива в работе органов управления, в выработке, принятии и реализации решений.

В процессе организации самоуправления необходимо учитывать тот факт, что детский и молодежный коллектив представляет собой социокультурную общность детей, молодых людей и взрослых, объединенных общими ценностями, которые они реализуют посредством совместной деятельности, общения и отношений. Самоуправление обеспечивает приоритет самостоятельности, инициативы и ответственности в деятельности, общении, отношениях, формирует ценностное отношение членов коллектива к его жизнедеятельности, содействует установлению демократического стиля управления, взаимоотношений, лидерства.

В то же время детский и молодежный коллектив являются открытой социально-воспитательной системой, выполняющей функции образования, воспитания и социализации участников. Самоуправление создает условия для формирования гражданской и правовой культуры, развития социального интереса и активности, расширения кругозора и социальной грамотности, реализации творческого потенциала, приобщения членов детских и молодежных коллективов к демократическим ценностям и процедурам.

Самоуправление не предусматривает самоизоляцию детского и молодежного коллектива и/или его участников. Наоборот, оно содействует

расширению пространства социального взаимодействия, сотрудничества, установлению партнерских отношений с общественными институтами, государственными учреждениями, другими общественными объединениями в процессе реализации социально значимых проектов и инициатив.

Система самоуправления в детском и молодежном коллективе включает ***высшие*** (общее собрание, сбор, слет, съезд, конференция и т. п.), ***исполнительно-распорядительные*** (совет, комитет, штаб, рабочая группа и т. п.), ***контрольные*** (ревизионная, контрольная комиссия и др.) органы самоуправления. В детском и молодежном коллективе, наряду с постоянными могут создаваться ***временные органы самоуправления*** (советы дела, сектора, творческие группы, десанты, бригады и др.). Функции создаваемых органов самоуправления могут быть различными, с учетом характера, содержания, форм совместной деятельности.

Органы самоуправления в детском и молодежном коллективе (законодательные, руководящие, контрольные, исполнительные, постоянные и временные) формируются на основе принципов равноправия, открытости, выборности, подотчетности. Они занимают правовую позицию по отношению к каждому члену и объединению в целом. Эта позиция выражается в признании прав и уважении достоинства личности, в ответственности за реализацию общих целей, в открытости и доступности информации о средствах достижения целей, в выборности и подотчетности органов самоуправления.

Органы самоуправления должны систематически осуществлять деятельность по реализации целей и задач детского и молодежного коллектива. Деятельность может включать разнообразные инициативы, проекты, коллективные творческие дела (гражданские, образовательные, краеведческие, волонтерские, тимуровские, экологические и др.).

Соуправление – совместное управление детским и молодежным коллективом, осуществляемое педагогом (взрослым лидером, организатором) и членами коллектива, в том числе органами детского и молодежного самоуправления. Соуправление предполагает сочетание детского и молодежного самоуправления и педагогического руководства и поддержки, которые реализуются в процессе функционирования коллектива. В процессе соуправления все члены коллектива, включая взрослого лидера, организатора, наделяются определенными обязанностями и полномочиями, управленческими функциями. Безусловно, управленческая роль взрослого является основной, ведь именно он (в силу своего статуса, авторитета, опыта) поддерживает детское и молодежное самоуправление и лидерство в коллективе, обеспечивает взаимодействие коллектива с социальными группами, институтами, государственными учреждениями. При этом взрослый лидер, организатор делегирует управленческие обязанности и полномочия детям и молодым людям, содействует выдвижению инициатив, самостоятельному принятию решений и их реализации.

Коммуникация в детском и молодежном коллективе

Коммуникация (от лат. «communicatio» – сообщение, передача и от «communicare» -делать общим, связывать, сообщать, передавать) – общение, обмен информацией, мыслями, идеями и т. д.; передача информации от одного сознания (коллективного или индивидуального) к другому. В широком смысле коммуникация – передача сообщения, сообщение.

Коммуникация в детском и молодежном коллективе представляет собой систему и процесс социального и межличностного общения и взаимодействия участников, обмена информацией между членами коллектива, а также между коллективом и его социальным окружением. Специфика коммуникации в детском и молодежном коллективе обусловлена его социальным статусом, характеристиками, условиями функционирования, а также возрастными особенностями его участников (детей, молодых людей).

Коммуникация в детском и молодежном коллективе выполняет информационную, организационную, вдохновляющую, мотивационную, интегративную ***функции***.

Информационная – все участники детского и молодежного коллектива должны своевременно получать необходимую информацию. Практика показывает: лучше повторить что-нибудь несколько раз, нежели один раз какой-то информации не сообщить.

Организационная – коммуникация в коллективе должна служить средством обмена информацией, организации и координации совместной деятельности.

Вдохновляющая – передача в процессе коммуникации позитивных чувств (увлеченности, энтузиазма, сопереживания, коллективной солидарности и т. д.), сообщений о реальных и планируемых результатах коллективной деятельности могут вдохновлять и стимулировать членов детского и молодежного коллектива.

Мотивационная – в процессе коммуникации происходит передача информации, чувств и эмоций, способных мотивировать членов детского и молодежного коллектива на совместную деятельность, общение и взаимодействие.

Интегративная (связующая) – поддерживающая связи между участниками коммуникации. Эта функция важна в детском и молодежном коллективе при взаимоотношениях, базирующихся на общих ценностях, целях, эмоциях. Типичные высказывания и вопросы: «Как дела?», «Что слышно?», «Ты уже вернулась!», «Ну и что ты скажешь?», «Хорошо, что ты есть». Многие коммуникативные акты ведутся не для передачи каких-то конкретных сведений, а для поддержки убежденности, что у членов коллектива похожая или точно такая же система ценностей, такие же взгляды и та же цель.

В процессе коммуникации осуществляется трансляция информации и ее получение (восприятие, усвоение). Для эффективной коммуникации члены коллектива должны уметь говорить (передавать информацию) и уметь слушать и слышать (получать информацию), должны обладать коммуникативными способностями – личностными характеристиками, проявляемыми в сфере общения. *Коммуникативные способности* – индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие эффективное взаимодействие и

адекватное взаимопонимание между людьми в процессе коммуникации или выполнения совместной деятельности. Они позволяют успешно вступать в контакт с другими людьми, осуществлять коммуникативную, организаторскую и другие виды деятельности; они определяют качественные и количественные характеристики обмена информацией, восприятия и понимания другого человека, выработки стратегии взаимодействия.

Основные правила эффективной коммуникации

1. Наличие ясной и понятной всем участникам цели коммуникации.
2. Методы (средства) коммуникации должны соответствовать поставленной цели.
3. Между всеми участниками коммуникации должно быть достигнуто согласие в понимании терминологии, трактовке ключевых понятий. Следование этому правилу дает гарантию того, что все будут общаться «на одном языке».
4. Необходимо создать условия для получения всеми участниками коммуникации обратной связи. Это помогает понять, насколько правильно была усвоена информация.
5. При обнаружении коммуникативного барьера необходимо провести диагностику его причины и наметить программу действий по их устранению.
6. Учитывать личностные, возрастные особенности участников коммуникации.
7. Организовать систему информирования вовлеченных в процесс участников, цель которой – своевременная передача необходимых и полезных сведений.
8. В процессе коммуникации целесообразно использовать эффективные приемы и техники трансляции информации, публичных выступлений и ораторского искусства, активного, пассивного и эмпатического слушания.

Групповая деятельность как условие формирования детского и молодежного коллектива

Групповая деятельность в детском и молодежном коллективе является одной из форм организации взаимодействия детей и молодых людей для совместного достижения общих целей, решения задач. Решающим условием осуществления групповой деятельности и ее главной отличительной чертой является ***кооперация*** – своего рода слияние индивидуальных деятельностей (действий субъектов) в групповую (или коллективную). Кооперация выступает центральным фактором и механизмом формирования и функционирования группы (коллектива) как совокупного субъекта деятельности. В основу кооперации положены принципы группового взаимодействия, сотрудничества, сотворчества.

Типы групповой деятельности выделяются по способам отношения субъекта (группы и личности) к окружающему миру, реализуемых в формах деятельности: *практическая деятельность* направлена, прежде всего, на преобразование мира в соответствии с поставленными целями; *познавательная деятельность* служит целям познания и понимания объективных законов существования мира, без которого невозможно решение практических задач;

эстетическая деятельность, связанная с восприятием и созданием произведений искусства, предполагает трансляцию смыслов, которые определяются ценностными ориентациями личности и группы.

Виды и направления групповой деятельности: учебная; трудовая; игровая; досуговая (отдых); творческая и т. д.

***Формы групповой деятельности*:** групповые формы практической, познавательной, эстетической (учебной, трудовой, игровой, досуговой, творческой) деятельности.

К формам практической групповой деятельности относятся социальные инициативы, проекты, уроки и воспитательные мероприятия практической направленности, занятия объединений по интересам детей и молодежи, коллективные творческие дела, трудовые бригады, десанты, акции, мастерские, групповые формы волонтерской работы и т. д.

Формы познавательной групповой деятельности включают уроки, факультативные занятия, воспитательные мероприятия, образовательные и исследовательские проекты, активные, интерактивные и игровые формы обучения, семинары, круглые столы, дискуссии, конференции, форумы и т. д.

Формами эстетической групповой деятельности являются уроки, воспитательные мероприятия, занятия объединений по интересам детей и молодежи, проекты и коллективные творческие дела эстетической направленности, творческие мастерские, фестивали, конкурсы, концерты, выставки, игры и т. д.

Особую роль в процессе групповой деятельности играют традиции, ритуалы, праздники. Традиции, ритуалы и праздники характеризуются особой атмосферой солидарности, содружества, сотворчества, сопричастности, которая обладает эмоциональной привлекательностью для детей и молодежи, способствует объединению участников на основе общепризнанных ценностей, устойчивых норм, сплочению коллектива.

Алгоритм групповой деятельности включает следующие этапы: 1) целеполагание групповой деятельности; 2) проектирование групповой деятельности и конкретных действий ее субъектов (индивидов и групп); 3) организация и осуществление групповой деятельности и отдельных действий ее субъектов; 4) мониторинг, оценка и анализ результатов групповой деятельности, отдельных действий ее субъектов и сравнение их с поставленными целями.

Организация групповой деятельности – обеспечение условий для ее осуществления, достижения целей и решения задач. Она включает создание необходимых для групповой деятельности условий (цели, содержание, методы и формы, участники, место, время и др.); определение и использование ресурсов: человеческих (участники деятельности); материально-технических (помещение, материалы и оборудование, финансовые и технические средства); информационных (литература, информационные материалы, ресурсы СМИ. Интернет). Специфика управления групповой деятельностью в детском и молодежном коллективе обусловлена его статусом, характеристиками, условиями функционирования, а также возрастными особенностями детей,

молодых людей. Целесообразно сочетать педагогическое руководство и поддержку, самоуправление и соуправление групповой деятельностью.

Методы и формы управления детским и молодежным коллективом

Методы управления – совокупность способов и приемов воздействия субъекта управления. Методы управления классифицируются по многочисленным признакам. Так, выделяют методы ***прямого и косвенного*** воздействия. При использовании первых предполагается непосредственный результат управленческого воздействия, вторые же направлены на создание определенных условий для достижения конкретных результатов. Можно выделить также методы ***формального*** и ***неформального*** управления, ***организационные*** (организационно-распорядительные, административные) и ***социально-психологические*** методы управления коллективом.

В соответствии с основными целями и задачами управления детским и молодежным коллективом предлагаем следующую классификацию методового управления:

- методы создания и сплочения коллектива, формирования позитивных межличностных и коллективных взаимоотношений его участников (социально-психологические методы);
- методы целеполагания, определения задач функционирования коллектива;
- методы моделирования, проектирования и планирования коллективной деятельности;
- методы организации деятельности, общения и взаимодействия участников;
- методы контроля и регулирования деятельности и взаимодействия в коллективе;
- методы диагностики, мониторинга, оценки и анализа.

В процессе управления детским и молодежным коллективом используются традиционные методы убеждения, увлечения, стимулирования, информирования, примера, соревнования, принуждения, беседы, а также интерактивные и игровые методы.

Основными ***формами управления*** детским и молодежным коллективом являются ***руководство, самоуправление и соуправление***, которые описаны выше. В детском и молодежном коллективе могут осуществляться ***индивидуальные*** *и* ***групповые*** формы управления. Индивидуальная форма предполагает управление руководителя, лидера, организатора. Руководитель, лидер, организатор управляет коллективом индивидуально или с помощью избранных им представителей, которых он наделяет управленческими полномочиями и обязанностями. Руководителю целесообразно осуществлять делегирование полномочий, которое стимулирует раскрытие способностей, инициативы, самостоятельности и компетенции членов коллектива. Делегирование часто позитивно воздействует на мотивацию детей и молодых людей, на удовлетворенность коллективной деятельностью и взаимодействием. ***Групповая форма*** предусматривает функционирование органов

самоуправления и соуправления, которые управляют коллективом или отдельным направлением его деятельности. С позиции демократического управления групповые формы предпочтительнее.

В детском и молодежном коллективе функционируют ***постоянные и временные формы управления.*** Постоянными формами управления являются детские и молодежные собрания, сборы, слеты, съезды, конференции, советы, комитеты, парламенты, министерства и т. д. Временные формы управления создаются для решения конкретной задачи, осуществления конкретного мероприятия. Наиболее распространенными временными формами управления являются рабочие группы, советы дела, исполнительные комитеты.

В процессе управления детским и молодежным коллективом необходимо руководствоваться принципами добровольности, вариативности, выборности, сменяемости. Методы и формы управления должны использоваться в комплексе, осуществляться систематически и соответствовать целям управления.

Методы и формы создания и сплочения детского и молодежного коллектива

Основными методами формирования и сплочения коллектива являются:

1) интерактивные, игровые методы и формы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации (игры и упражнения на знакомство, приветствие, организацию индивидуальной и групповой работы, коммуникативные игры и упражнения);

2) интерактивные, игровые методы и формы коллективной деятельности (методы смыслотворчества, обмена деятельностями, решения проблемных ситуаций, социальных проб, проекты, творческие мастерские, мастер-классы, мозговой штурм, дискуссии, проективные методики, ролевые и деловые игры и т. д.);

3) методы и формы самоуправления и соуправления (привлечение участников к управлению делами коллектива, принятие решений, делегирование полномочий, выборы, голосование, диалог, дебаты, компромисс, консенсус и т. д.);

4) методы формирования межличностных и групповых отношений (методы социально-психологического и педагогического тренинга, командообразования, проектирования, коллективной творческой деятельности, лидерской и организаторской работы);

5) методы и формы рефлексивной деятельности.

В процессе формирования и сплочения детского и молодежного коллектива используются разнообразные формы индивидуальной и групповой деятельности: игровые формы создания и сплочения коллектива (например, игры «Коллективное дело», «Башня», «Встреча племен» и др.); обучающие занятия, тренинги по командообразованию, равному обучению, деловые и сюжетно-ролевые игры (например, игры «Яхта», «Полесские Робинзоны», «Вынужденная посадка на неизвестной планете» и др.), мастер-классы как формы создания и сплочения детского и молодежного коллектива.

В заключение необходимо отметить, что современный коллективизм предполагает толерантность и открытость взаимоотношений внутри коллектива, демократические процедуры принятия решений (компромисс, выборы и голосование), а также диалог, сотрудничество и сотворчество с другими социальными группами. Информация о деятельности коллектива должна быть доступна как его участникам, так и другим заинтересованным людям. Лидеры и другие участники, занимающие «руководящие должности» в коллективе, должны выбираться, а не назначаться. У каждого участника коллектива должно быть дело, поручение, которое соответствует его интересам. Деятельность коллектива должна носить личностно и социально значимый характер, подкрепляться инициативой участников коллектива.

Г. А. Барташевич

3.3. Этнокультурные основы воспитательной работы в дополнительном образовании

Народная педагогика во все времена сохраняет свое значение, ибо, опираясь на общечеловеческие ценности, она отражает национальные особенности воспитания. «Не зная, как тот или иной народ воспитывает своих детей, невозможно понять ни его образ жизни, ни особенности его социальной структуры» [70, с. 3]. Использование опыта народной педагогики актуально по причине важности своей функции: сохранение и воспроизведение этноса. Это определяет необходимость этнокультурной компетентности педагогов дополнительного образования: ориентацию на этнические ценности, готовность трансляции этнокультуры. Основа этнокультурной компетентности – этнопедагогика, этнопсихология, педагогическая этнология, артпедагогика.

Термин «народная педагогика» в русской педагогической теории принадлежит К. Д. Ушинскому, который «первыми блестящими попытками русской народной педагогики» определял народные сказки. Обращение к фольклору как одному из источников народной педагогики становится характерной чертой дефиниций народной педагогики (работы А. П. Орловой, А. А. Гримотя, Л. М. Вороницкой и др.).

Обращение к фольклорному наследованию как основе для создания национальной системы воспитания имеет давнюю традицию. Идею народности и национальной самобытной системы воспитания обосновал В. Г. Белинский. Его призыв знакомить детей с общечеловеческим мировым наследием через родные песни, сказки подкреплялся утверждением, что «кто не принадлежит своей родине, тот не принадлежит и человечеству» [18, с. 5].

Определения народной педагогики, как правило, связывают ее с фольклорным творчеством, что привело к появлению понятия «фольклорная педагогика». Фольклорная педагогика – это совокупность педагогических идей, представлений о воспитании, отраженных художественными средствами разных жанров традиционного народного творчества. Понятие народной педагогики более широкое. Российская педагогическая энциклопедия дает

следующую дефиницию: «Народная педагогика, совокупность знаний и навыков воспитания, передающаяся в этнокультурных традициях, народном поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми.» Это многовековая бытовая культура воспитания [124, с.20]. Что до понятия «этнопедагогика», то в последнее время вместо полного отождествления ее с народной педагогикой закрепляется определение этнопедагогики как отрасли педагогической науки об особенностях народной педагогики определенной этнической общности [69; 23]

Благодаря народной педагогике осуществлялась преемственная связь поколений, наследование идеологии и морали человеческого сообщества, что закреплялось традицией. С их помощью «создавались основы трудового, нравственного, физического, эстетического и религиозного воспитания» [13, с.10]. Цель народной педагогики – помочь ребенку адаптироваться в социуме, подготовить его к выполнению различных социальных ролей.

Трудовое воспитание в народной педагогике – важный элемент подготовки человека к жизни, первооснова его развития, оно начиналось с раннего детства. Подготовка к трудовой деятельности начиналась с игрушек (мальчику – игрушечные нож, топор, молоток; девочке – веретено, гребешок, нитки, крючки), что было связано с разделением труда по полу. Начальный этап трудового воспитания – имитационно-игровой. Первые детские игры – потешки, колыбельные песни, игрушки закладывали основы трудовой деятельности, в доступной детям форме давали информацию о ней, формировали уважение к труду. Немаловажное значение имело знакомство с народной метеорологией, сельскохозяйственным народным календарем, трудовыми обрядами, обычаями, народным творчеством. Фольклорные произведения разных жанров в образной форме выявляли народные представления о морально-этическом отношении к труду и его результатам: культ земли и хлеба, идеал человека труженика.

Через участие в трудовой деятельности происходило усвоение народных знаний в разных областях. Самым продуктивным методом приобщения детей к всесторонним знаниям было постоянное общение с ребенком. Общение развивало чувства, пробуждало эмоции, приучало к наблюдательности. Многие сказки, загадки посвящены детям, взаимоотношениям детей и родителей, что близко самим детям и помогает ориентироваться в окружающем мире. Разные фольклорные жанры по-разному способствуют умственному развитию. Загадки развивают наблюдательность, сообразительность, умение сравнивать, сопоставлять. Детские игровые считалки приобщают детей к первым математическим задачам. Дидактическая направленность пословиц и поговорок, концентрация в них умственных сентенций, образная насыщенность и краткость изложения мысли привлекают внимание детей, развивают их память и приучают к краткому изложению мысли. Так фольклорная педагогика выполняет роль практического воплощения принципов и методов народной педагогики в жизнь.

Патриотическое воспитание – одна из важных составных частей всей системы воспитания. По народным представлениям, патриотизм – это любовь к

родной земле, своему народу, к обычаям и обрядам, родному языку, истории страны. Ф. Скорине, который является «основателем национально-патриотической традиции в истории белорусской культуры и общественной мысли принадлежат слова: «Понеже от приложения звери, ходящие в пустыни, знають ямы своя; птици, летающие по возъдуху, ведають гнезда своя; рибы, плавающие по морю и в реках, чують виры своя; пчелы и тым подобная боронять ульев своих, – тако ж и люди, и где зродилися и ускормлены суть по бозе, к тому месту великую ласку имеють» [96, с. 136]. Такими же мотивами пронизаны народные пословицы: «Дзе маці нарадзіла, там і радзіма», «Дзе воўк радзіўся, там яму куст міл», «Для ўсякай птушкі сваё гняздо міла». Героический эпос, сказки о народный защитниках-богатырях, исторические песни, предания, легенды отражающие народные идеалы, приобретают характер таких универсальных общечеловеческих ценностей, как Отчизна, народ, природа, история, семья, язык, культура.

Бережное отношение к традиционной культуре, своим обычаям, обрядам, обеспечило их сохранность до наших дней. И сегодня эффективно используется в воспитательной практике обрядность как общественно-ритуальная форма социализации. Традиционно дети участвовали в календарных обрядах (зимних, весенних), частично оказиональных. Их всегда будет привлекать карнавальность, игровой характер, театрализация обрядов. Отвечает задачам времени гуманистический характер обрядово праздничных культов: культ природы – воспитание бережного отношение к природе, экологическое воспитание; культ предков – уважение к своим семейным и этническим корням, уважение к истории; семейный культ продолжения человеческого рода – подготовка к роли семьянина и в конечном итоге – осуществления идеи бессмертия жизни. Календарные обряды (колядование, встреча весны, купалье) теперь проводятся во всех детских учреждениях, в том числе в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи. Они входят в состав комплексных мероприятий, ибо связаны с освоением разных элементов традиционной культуры. Обрядовая атрибутика, словесно-музыкальное оформление, ритуализация требуют подготовительной работы, в которой могут быть заняты кружки, объединения, художественные коллективы. Воспитательная работа на основе традиционной культуры имеет разные формы: реконструкция и проведение обрядов, накопление фольклорной и материальной культуры, встречи с носителями фольклора, организация фольклорно-этнографических музеев, творческих мастерских, объединений, клубов и т. д.

Аутентичная народная традиционная культура весьма разнообразна по своему составу. В нее входят виды, формы, жанры, представляющие комплексные средства пробуждения эстетического чувства, воспитания вкуса, освоения художественно-бытового опыта этноса. Именно традиционная культура является хранителем исторических знаний, родного языка, художественной матрицы. Все ее виды – декоративно-прикладное, изобразительное, театральное, хореографическое, музыкальное искусство, фольклор, язык – основа творческого потенциала нации, одно из средств процесса инкультурации каждого нового поколения, «врастание» его в культуру своего сообщества.

Свою роль здесь играют и компоненты традиционно-бытовой культуры белорусов: народная кулинария, медицина, ткачество, вышивка, промыслы и ремёства, одежда, головные уборы и др. Все это расширяет возможности организации творческой деятельности в дополнительном образовании детей и молодежи.

Свет детства невозможно понять без знания детской игровой культуры, этого важного этапа развития личности, сферы проявления собственных творческих возможностей и самоутверждения. Это не только сфера, где проявляются физические, моральные, эстетические, эмоциональные возможности ребенка, а свободная деятельность, которая каждый раз совершается здесь и теперь, и каждый ее участник – творец, субъект игры. Общепризнанное положение о всеобъемлющем месте игры в жизнедеятельности детей издавна привело к использованию ее в воспитательных целях. Детская игра занимает постоянное место в народной педагогике как одно из первичных воспитательных средств в истории человечества. В зависимости от возраста детей идет последовательное использование игры от простых игр-потешек в младенчестве до сложных структурно организованных действ с зачатками драмы, в которых сочетаются слово, движение, мимика, мелодия, танец. Детские игры представляют собой действия синкретического характера, исполняющие функцию социализации каждого нового поколения, включения детей в мир человеческих действий и отношений через развлекательные формы, возбуждение сознательного начала личности при помощи образного освоения действительности. Намеренная установка на развлекательность характерна для всех типов игр. Именно через веселость, развлекательность успешно осуществляется один из главных постулатов народной педагогики: для гармоничного развития ребенка необходимы радостные эмоции. Серьезность детской игры не только в ее функции подготовки к жизненной ситуации через имитационно-игровую культуру, а еще в том, что она удовлетворяет потребность ребенка в эмоциональном возбуждении. Народная педагогика интуитивно пришла к пониманию того, что создание атмосферы радости содействует нормальному психическому развитию ребенка. Радость творчества, радость расширения собственных возможностей и самовыражения обеспечивается игрой. Уже само понятие игры связано с радостью, шуткой, забавой. Целенаправленная информационность игры ориентирует на нормы поведения, игра при этом выступает как ненасильственный метод воспитания, как косвенная форма воздействия. Через игру, в первую очередь коллективную, происходит формирование общих навыков социального поведения. Каждая игра имеет правила, и только в их границах допускаются отступления. Уважение к правилам игры вырабатывает уважение к законам. Самостоятельность игровой детской деятельности, свободный выбор игры, ненасильственное распределение ролей и определение ведущего при помощи считалок формируют личность активную, способную принимать решения и нести ответственность за свои поступки.

Игры, даже самые примитивные (индивидуальные «в доктора», «в солдата» и др.), наполнены образностью, что делает их предметом искусства,

вводит в разряд театральных действ. Такие игры называют символическими (Е. Покровский), их называют также и ролевыми.

Этническое своеобразие народных детских игр проявляется в содержании, воспитательных элементах игровой атрибутики, игрушках. Земледельческая деятельность белорусов, крестьянский труд, природа отражены в сюжетах и названиях игр. В детскую среду переходили игры взрослых с образами-символами или символическими ситуациями («Ящур», «Казёл», «Слепа бабулька»), переосмысленные и потерявшие свой магический смысл. Затухание интереса к народным играм приводит к обеднению игрового пространства детей, форм и тематики игр. Значение игровой культуры в жизни детей обусловило появление под эгидой ЮНЕСКО проекта Всемирной организации дошкольного воспитания (ОМЕП) «Традиционные игры и дети сегодня», а в России разработана целевая программа «Видеоэнциклопедия народных игр» [17, с. 405]. Как и составление всемирной энциклопедии сказки, это свидетельствует об осознании важности изучения и пропаганды традиционной культуры.

Детская игровая стихия тесно связана с таким феноменом культуры, как смех. Именно смехом наполнена современная детская субкультура, детское творчество. А это продолжение народной традиции. Давно понята роль смеха в оздоровлении отдельного человека и всего общества, его связь с возрождением и обновлением, с очищением. Способность увидеть и высмеять недостатки общественной и бытовой жизни – свидетельство духовного здоровья нации. Значение смеха как свидетельства ума и жизни духа, как отличительной черты человека от всего животного мира сделало его необходимым компонентом народной культуры. Самые серьезные магические обряды не обходятся без элементов смеховой культуры, нет ни одного фольклорного жанра, где бы не отводилось место смеховым элементам. В обрядах календарных и семейных рядом с юмористическими ритуалами исполняются шуточные песни; со смехом связаны отдельные фольклорные жанры: анекдоты, «жарты», сатирические сказки, детские дразнилки. Смех как мощную силу, сатирическое въедливое слово использовали наши предки для осмеяния врага перед вооруженной борьбой. Традиция осмеяния противника характерна и для детских прозывалок, дразнилок. В современной детской субкультуре их потеснили пародии, разнообразные «подсидки», заумные вопросы, черный юмор – садистские стишки. Главная функция всех этих произведений – вызвать смех. Смех как развлечение, как норма бытия здорового человека, как средство самоутверждения, регулятор самооценки и оценки со стороны другого согласуется и с требованиями народной педагогики.

Формы смеховой культуры чрезвычайно многообразны: обрядово-зрелищные (сюжетно-игровые, карнавальные, скоморошие игрища); словесно-музыкальные, хореографические, драматические, театрализованные (маски, переодевания и т. д.), изобразительнозрелищные, художественно-прикладные, материально-бытовые. Каждая из этих групп дает богатый материал для работы в дополнительном образовании детей и молодежи.

Все направления воспитания всегда тесно связаны с идеей, задачей формирования гармонической личности, в том числе через эстетическое

воспитание. Образно-чувственный тип мышления детей, инстинктивно понятый народом, стал основой для приобщения их к прекрасному, развитию эстетических чувств. Характерны заповеди народной педагогики: с первых дней жизни общаться с детьми с помощью поэтического слова колыбельных песен, потешек, при этом петь детям только художественно высокое («дзіцяці патрэбна спяваць не абы як, бо яно застанецца пень пнём»); приобщать с младенчества к художественному слову, народному мелосу. Четкое осознание народом значения эмоций в жизни человека фиксируется в установках: «мы ўсё робім, каб вока радавала», «каб весялей было» и т. д. Образцы ткачества, вышивки, орнамента, одежды; красота бытовых предметов из соломы, лозы, глины; гончарство, музыкальные инструменты и музыка, игрушки содержат представления народа о прекрасном.

Формы работы педагога дополнительного образования с использованием ценностей традиционной культуры, прежде всего фольклора, включают следующие направления: поисковый, исследовательский, просветительский, иллюстрационно-пропагандистский. Эта работа строится на местных традициях. Разные виды деятельности с элементами этнопедагогики, будь то народоведение, краеведение, туризм, художественное, спортивное либо техническое творчество, требуют системности, постоянства, целенаправленности. Успех обеспечивается солидной подготовительной работой, которая может включать следующие компоненты: работу с родителями и общественностью по созданию атмосферы заинтересованности и уважения к разным направлениям; анализ ориентированности детей и молодежи к тем или иным формам народного творчества в условиях досуга; анализ уровня этнокультурной компетентности педагогов; изучение современной детской субкультуры, интересов детей и молодежи для определения направлений практической деятельности; разработку способов этнокультурного просветительства.

Новое осмысление и использование опыта белорусской этнопедагогики позволит педагогу дополнительного образования организовать свою деятельность в соответствии с государственными задачами воспитания патриота страны, который знает и ценит свою этническую культуру.

Е. Н. Сорочинская

3.3.1. Поликультурное воспитание в дополнительном образовании детей (опыт педагогов Российской Федерации)

Целостность и будущность России во многом связана с ее полиэтничностью. Здесь проживает более 150 национальностей, которые принадлежат к разным этнолингвистическим семьям и группам, исповедают разные религии, имеют свои самобытные культуры, сложную и особую историю. И именно система дополнительного образования детей обладает уникальными возможностями по расширению знаний о других народах и формированию у учащихся этнической толерантности. С учетом полиэтничности общества, в котором сегодня социализируется молодое

поколение России, становится очевидной необходимость разработки новых стратегий и подходов в деле формирования у молодежи этнокультурной компетентности. Быть этнокультурно компетентным – значит признавать принцип плюрализма, иметь знания о культурах других народов России, понимать их своеобразие и ценность.

Стратегия национальной государственной политики России на период до 2025 года предполагает:

а) сохранение и развитие культур языков народов России, укрепление их духовной общности;

б) обеспечение прав коренных малочисленных народов и национальных меньшинств;

в) создание дополнительных социально-экономических и политических условий для обеспечения прочного национального и межнационального мира и согласия на Северном Кавказе;

г) поддержка соотечественников, проживающих за рубежом, содействие развитию их связей с Российской Федерацией.

Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации основывается прежде всего на национальной доктрине образования в Российской Федерации, которая устанавливает приоритет образования в государственной политике, определяет стратегию и направления развития системы образования в России на период до 2025 года. В федеральной целевой программе «Культура России (2012–2018)», в Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008–2015 годы (постановление Правительства Российской Федерации от 08.09.2010 № 702) подчеркивается, что система образования призвана обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России и т. д.

В ряде субъектов Российской Федерации приняты законы о традиционной народной культуре, разработаны и реализуются соответствующие целевые программы. В этих документах признается основополагающая роль традиционной народной культуры в развитии и гуманизации общества, сохранении национальной самобытности, определены приоритеты государственной политики, формы стимулирования и поддержки этнокультурной деятельности государственных социокультурных и образовательных учреждений и образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы с этнокультурным региональным компонентом.

Различным аспектам российской федеральной и региональной национально-культурной политики посвящены исследования Р.Г. Абдулатипова, Г. А. Аванесовой, О. Н. Астафьевой, Л. Е. Вострякова, И. И. Горлововой, Н. Г. Денисова, О. П. Кубышкина, В. В. Савельева, С. П. Шевчугова и др. В работах этих и других авторов отмечается значение этнокультурных традиций как одного из факторов устойчивого развития регионов и сохранения культурного разнообразия нашей страны.

Анализ этнокультурных проблем регионов представлены в философских трактовках таких дефиниций, как «культурное гнездо» (Н.П. Анциферов, И.М.Гревс, Н.К.Пиксанов и др.), «культурное наследие» (А.И. Арнольдов, Э.А.Баллер, Н.И.Воронина, Н.С.Злобин, С.Н.Иконникова, С.М.Ковалев, И.К.Кучмаева, В.М.Межуев, А.К.Хачиров и др.), «культурная среда» (О.Н.Андреева, Г.Н.Баженова, Н.В.Кирьянова, Л.В.Кошман, В.О.Кутьев, И.Б.Стояновская и др.), «провинциальная культура» (В.Ю. Афиани, И.Л.Беленький, Е.Я.Бурлина, Н.И.Воронина, Н.М.Инюшкин, М.С.Каган, Т.Н.Кандаурова, Л.Н.Коган, Т.А.Чичканова и др.) и т. д.

Педагогический потенциал традиционной народной культуры и народного искусства, их роль в духовно-нравственном, патриотическом воспитании детей и подростков обоснованы в педагогических трудах К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и других выдающихся педагогов и мыслителей Х1Х–начала ХХ века. Убедительное обоснование важной роли этнокультурных традиций, народного искусства в воспитании и развитии личности дано трудах по этнопедагогике Г. Н. Волкова, а также Е. П. Белозерцева, А. Ю. Белогурова, Т. И. Березиной, А. Л. Бугаева, Е. П. Жиркова, Г. И. Петровой, Э. И. Сокольниковой, Н. М. Таланчук и др.

Теория и методика воспитания личности на основе традиционной народной культуры и искусства в дошкольном возрасте разработаны в исследованиях Т. С. Комаровой, Г. П. Новиковой, О. А. Соломенниковой и др. Большой вклад в раскрытие роли традиционной русской культуры как основы содержания современного школьного образования и профессиональной подготовки педагогов-этнокультурологов внесли Т. И. Бакланова, В. Н. Ганичев, И. Ф. Гончаров, А. Л. Данилюк, Л. В. Ершова, Т. Я. Шпикалова и др.

Традиционная народная (этническая) культура определяется исследователями как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных тем или иным народом (этносом). В традиционную народную культуру входят передаваемые от поколения к поколению праздично-обрядовые, семейно-бытовые и этнопедагогические традиции этноса, а также народная художественная культура (художественные ценности того или иного народа, формы их бытования в этнических общностях).

Среди главных ценностей русской традиционной культуры, сближающих ее с культурами других народов нашей страны, Т. И. Бакланова выделяет следующие:

– ценностное отношение к матери как одной из главных святынь и материнству как единству природного (биологического) и духовно-нравственного начал;

– ценность семьи и традиционных семейных отношений, построенных на уважении к родителям, взаимопомощи и сопереживании;

– ценность родной земли, Родины;

– ценность трудолюбия и труда на родной земле;

– ценность здорового образа жизни и одухотворенной красоты человека.

Т. И. Баклановой, Л. В. Ершовой и Т. Я. Шпикаловой разработана Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации, ставшая основой развития этнокультурного образования во многих регионах России.

Важное внимание в этой Концепции уделено развитию вариативного подхода к проектированию содержания этнокультурного образования на основе отражения в его национально-региональном компоненте уникальных этнокультурных традиций жителей региона и деятельности современных социокультурных институтов по ее изучению, сохранению и развитию.

К. Ж. Ибраева пишет, что на этническом пространстве возможно использование трех основных моделей ее становления, при этом каждая модель отличается достаточным уровнем эффективности и способствует реализации задач этнокультурного воспитания.

1. Модель этнокультурной направленности воспитания. Она заключается в проведении мероприятий воспитательного характера на уровне общегородских праздников. Компоненты этой модели описаны в педагогической литературе и достаточно полно обеспечены методически.

2. Полная этнокультурная модель становления личности предполагает систематическое использование элементов этнокультуры в воспитательной работе, создание объединений по интересам детей и молодежи, в задачу которых входит тщательное изучение, хранение и использование материалов фольклора, устного народного творчества, их целенаправленное использование в воспитательной работе.

3. Модель компромиссного этнологического и всеобщего соединения механизмов формирования личности может быть использована в многонациональном государстве, где грамотные межнациональные отношения предполагают глубокое изучение и бережное сохранение собственной культуры и одновременно формирование интереса и стремления к освоению культуры другого, живущего рядом, народа. Это вариант формирования гражданина и патриота, ощущающего свою абсолютную гармонию с миром путем освоения не только своей культуры, но и культуры других народов.

Этнокультурный подход к воспитанию организуется прежде всего средствами этнохудожественного образования и этноэстетическими воспитательными установками. Отказ от этноцентризма, принятие компромиссных моделей сосуществования способствуют возрождению и закреплению культуры. В основе такого подхода лежит изучение, сохранение и применение обычаев и обрядов, исследование которых рождает интерес и желание разобраться в мифологических кодах этноса, воспринять их структуру и содержание как проявление коллективной памяти или феномен национального самосознания.

Национальный проект «Образование» как стратегия государственной политики в области образования в Российской Федерации предусматривает создание условий для сохранения и познания личностью своей культуры и воспитание уважения к культурной идентичности других людей; обеспечение единства знаний и культуры, непрерывности и преемственности межкультурных и межэтнических связей; приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям на основе полилога культур и личностей; оказание помощи различным представителям народов в адаптации к иной культуре, сохранении своей этнической идентичности на новом этнокультурном поле;

предупреждение в условиях глобализационных процессов опасности культурной депривации, этнокультурной нивелировки личности.

Таким образом, этнокультурное воспитание является составляющей образования и воспитания детей и молодежи в специфических социокультурных условиях регионов.

Этнокультурное воспитание представляет собой сложное педагогическое явление. Оно базируется на фундаментальных основах народной педагогики, теории этноса, этнопсихологии, философии, культурологии, социально-культурной деятельности и других пограничных отраслей научного знания. Содержащийся в нём региональный этнокультурный образовательный компонент должен рассматриваться как необходимый структурный элемент социально-культурной сферы.

В последние годы обращение к идее этнокультурного воспитания как способу обновления содержания воспитательной деятельности обретает особую значимость. Этнокультурное воспитание личности является центральной проблемой современного образования. Чем глубже человек знаком со своей родной культурой, тем легче ему будет понять и принять культуру другого народа, а следовательно, быть терпимее к иным культурным традициям.

Дополнительное образование детей способствует установлению реального взаимодействия и взаимообогащения национальных культур.

В реализации этнокультурного воспитания дополнительное образование опирается на эффективные концептуальные идеи следующих социокультурных и этнопедагогических направлений:

Идеи культурно-исторической педагогики, реализованные в модели *«культуросообразной школы»* (Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, И. А. Колесникова, Н. Б. Крылова, В. В. Сериков, Е. Ш. Ямбург). Целью и главным предметом образовательной деятельности школы должно стать ценностно-смысловое развитие учащихся, осуществляемое при участии и педагогической поддержке взрослых и социума.

Этнокультурные принципы модели «Школы диалога культур» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов) Диалог, в т. ч. межкультурный, является сущностной методологической характеристикой всего образования, выступает как форма организации обучения и как организация содержания изучаемых наук. Учащийся оказывается в промежутке культур, что требует наличия от него собственного видения, свободного от монокультурного восприятия действительности.

При этом образовательная система построена на следующих целевых ориентациях:

1. Формирование у детей диалогического сознания, свободного от монокультурного восприятия действительности.

2. Построение содержания образования на основе не сводимых друг к другу культур.

3. Многоголосье мира (мир не един в своем проявлении, у каждого ребенка тоже есть внутреннее многоголосье) и полифонический слух – умение слышать как минимум две точки зрения.

Этнокультурные принципы модели «Школы самоопределения» (А. Н. Тубельский) основываются на антропологической позиции предзаданности ребенка: появившись на свет, индивид начинает осуществлять свою предзаданность, которая реализуется в онтогенезе в определенных культуросообразных формах.

Этнокультурные принципы модели «Школы свободного развития» (Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель): Практическое воплощение образования, опирающегося на природосообразность, свободу выбора и приоритет детских образовательных ценностей. Культурно-историческая ориентация: в школе разработаны и ведутся курсы древнерусской словесности, славянской мифологии. В деятельности учителей, учеников и родителей воссоздаются народные традиции, проживаются календарные события и праздники.

Этнокультурные принципы модели «Русская школа» (И. Ф. Гончаров): Объединяются три направления русской национальной школы: историко-этнографическое (былины, сказания, русские народные песни и музыка, хоровое пение, родиноведческий материал); духовное (знакомство с христианской литературой, духовная музыка); общеобразовательная и общекультурная подготовка.

При определении места и роли этнокультурного воспитания в учреждениях дополнительного образования детей мы рассматриваем его как способ, усиливающий эффективность воспитания за счет использования средств национальной культуры, которые помогут направить современный образовательный процесс на развитие понимания роли своего народа в мировой культуре, повышение интереса к художественно-творческой деятельности и формирование познавательной мотивации обучающихся.

В работах В. А. Березина, Е. Ю. Волчегрской, З. А. Каргиной и др. доказывается, что в процессе занятий в учреждениях дополнительного образования детей обучающиеся гораздо лучше усваивают морально-этические нормы, проявляют и формируют свои эстетические взгляды и суждения. Следовательно, учреждения дополнительного образования детей, обладая максимальной вариативностью и пластичностью, более всего открыты для формирования этнокультурной воспитанности обучающихся на основе национальных традиций.

Теоретический анализ работ Г. Н. Волкова, А. С. Каргина, Н. А. Хренова и собственный педагогически анализ содержания традиционной русской культуры показали, что традиционная русская культура как духовно-нравственная основа воспитания, в силу присущей ей способности формировать базовые ценностные характеристики личности, является необходимым культурологическим (устное народное творчество, различные жанры музыкального фольклора, декоративно-прикладное творчество, праздники и обряды народного календаря, русские народные игры, русский народный костюм) и мотивационным (комплексное воздействие средств традиционной русской культуры на эмоционально-чувственную сферу обучающихся) подходами обеспечения этнокультурного воспитания в учреждениях дополнительного образования детей.

Ниже приведен опыт этнокультурного воспитания в системе дополнительного образования детей в различных регионах Российской Федерации.

Так, с целью формирования этнокультурной компетенции обучающихся в г. Тамбове, в центре развития творчества детей и юношества, осуществлен эксперимент «Народные художественные промыслы и ремесла Тамбовского края: проблемы сохранения и развития на современном этапе». В рамках этого эксперимента исследовано, отобрано и разработано содержание обучения декоративно-прикладному творчеству, традиционно сложившемуся на территории тамбовского края, составлен пакет программ «Тамбовские ремесла» по девяти ремеслам тамбовского края: «Романовская глиняная игрушка»; «Михайловское цветное кружево»; «Ткачество»; «Плетение из соломки»; «Плетение из бересты»; «Православный сувенир»; «Полхов-Майдан»; «Русская тряпичная кукла»; «Народный костюм Тамбовской губернии». С 2010 года организован процесс обучения этим ремеслам. Содержание каждой программы обучения включает в себя: изучение исторических корней и особенностей возникновения каждого ремесла; традиционные технологии создания изделий; бытовое назначение изделия.

В муниципальных образовательных учреждениях дополнительного образования детей г. Сургута реализуются образовательные программы: «Живая старина», «Этнография коренных народов севера», «История сургутского казачества», «История Югры». В 26 объединениях дополнительного образования детей ведется систематическая работа по приобщению к истокам русской культуры, традициям и обычаям русского народа. На протяжении восьми лет здесь проводится фестиваль «За культуру мира, ненасилия и диалога». Важность этнокультурного воспитания подрастающего поколения осознается и руководителями этнических общин г. Сургута, при некоторых общественных объединениях созданы и функционируют воскресные школы: украинская, армянская, азербайджанская, башкирская и др. При обществе русской культуры есть классы для детей коренных народов Севера.

В оренбургском крае уживаются две культуры – азиатская и европейская, две мировые религии – христианство и ислам, русский и тюркский языки. Многонациональный характер населения Оренбуржья накладывает особую печать на различные аспекты общественной жизни региона. Именно это этническое своеобразие послужило основой программы «Край родной, Оренбургский» туристско-краеведческого направления. Главной задачей программы является воспитание культуры межнационального общения, обмен духовными и материальными ценностями между представителями разных национальностей. Программа действует три года, за это время собран немалый материал, созданы видеофильмы о направлениях работы детского творческого объединения «Искатели», оформлены поисково-исследовательские работы: «Традиции и обычаи казахского народа», «Традиции узбекского народа»; «Татарские национальные традиции»; «Моя многонациональная семья»; «Народные праздники русского народа» и многие другие.

В детском объединении Дома детского творчества «Аманат», руководителем которого является педагог дополнительного образования Ф. Ш. Мусина, ведется целенаправленная работа по изучению традиций, обычаев культуры башкирского народа. На занятиях воспитанники изучают народные песни, танцы, обряды, а также традиции своей семьи. Интересно проходят «Встречи на бабушкиных уроках», на которых дети узнают о быте и традициях своего народа, родных местах, жизненном пути своих предков. А завершают год обучения традиционным праздником «Детский сабантуй» с приглашением бабушек, родителей, где устраивают тирмя – национальные домики, украшают национальным орнаментом, ставят самовар.

Организация процесса изучения и практического освоения этнокультурного наследия в образовательном пространстве Вологодской области является одним из приоритетных. Ресурсным центром по изучению, сохранению, возрождению традиционной народной культуры региона выступает «Вологодский областной детско-юношеский центр традиционной народной культуры». В общеобразовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования детей реализуются программы дополнительного образования по традиционной культуре (музыкальный и устно-поэтический фольклор, традиционные ремёсла, этнография и пр.).

Анализ работ Л. И. Виноградовой, Г. Н. Волкова, С. А Кикеевой, А. Б. Панькина и др. показывает, что воспитание эстетической культуры школьников в условиях дополнительного художественно-эстетического образования целесообразно строить на идеях и концепциях этнокультурного образования, ориентированного на воспитание эстетической культуры ребенка как представителя своего этноса, носителя родной культуры и в то же время, гражданина многонациональной России и полноценного члена мировой цивилизации. В этом плане большой интерес представляет концепция этнокультурной коннотации образования А. Б. Панькина, которая предполагает ориентацию на развитие ребенка как личности, восходящей от родной культуры к мировой, обеспечивая не только эмоциональное развитие чувства ответственности за сохранение и развитие этнокультурной традиции, но и формирование эстетической культуры учащегося (по А. Б. Панькину).

Принцип этнокультурной коннотации заключается в выделении и подчеркивании, сохранении и развитии этнических констант центральной культурной темы этноса. В дополнительном образовании художественно-эстетической направленности он реализуется посредством введения во все дополнительные образовательные программы *сквозных этнолингвокультурологических тем*, их систематического использования в повседневной педагогической практике как системы мер, способствующей эффективному воспитанию эстетической культуры учащихся.

Направления, формы и методы дополнительного образования художественно-эстетической направленности ориентированы на воспитание эстетической культуры через сохранение и развитие этнических констант центральной культурной темы этноса. Направления: национальное изобразительное и декоративно-прикладное творчество, народная хореография,

народное инструментальное музицирование, этнокультурное литературное и театральное творчество, народное пение, культуроведение, фольклор.

Программа воспитания эстетической культуры школьников в условиях дополнительного художественно-эстетического образования включает цель, компоненты, этапы реализации и ресурсное обеспечение. Цель – оптимизация процесса эстетического воспитания школьников в условиях дополнительного образования художественно-эстетической направленности средствами этнокультурной коннотации.

Были выявлены и проанализированы наиболее оптимальные методы этнокультурной коннотации в дополнительном образовании художественно-эстетической направленности, способствующие воспитанию эстетической культуры: приобщение к устному народному творчеству через сравнительно-сопоставительный анализ произведений устного народного творчества разных этносов.

Включенность ребенка в этнопедагогическую среду влияет на его развитие, позволяет ему адекватно воспринимать себя как представителя определенного этноса, формировать позитивное отношение к своей этнической общности, желание принадлежать к ней, воспитывает гордость за достижения своего народа.

На основе теоретического анализа феномена социализации, этнокультурных ценностей, выявления личностно развивающих возможностей этнокультуры карачаевского народа, разработки экспериментального курса «Азбука этнокультурных ценностей народа», а также учитывая возрастные особенности старшего школьного возраста, нами была разработана «Педагогическая модель социализации старшеклассников в условиях дополнительного образования средствами этнокультурных ценностей карачаевского народа». Модель функционирует соответственно цели (социализация старшеклассников в этнокультурном пространстве в условиях дополнительного образования), педагогическим условиям (этнопедагогизация образовательного процесса, приобщение к народным этнокультурным ценностям, организация творческой продуктивной деятельности старшеклассников по интериоризации и экстериоризации этнокультурных ценностей, актуализация мотивационной, эмоциональной и когнитивной сферы подростка за счет наполнения социально значимой деятельностью, организация продуктивного взаимодействия в социальном окружении), функциям (целеполагание, интериоризация и экстериоризация, активное взаимодействие), методам, этапам (мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный, результативно-рефлексивный) и результатам (социальная компетентность, старшеклассников).

На основе теоретического анализа основными факторами, влияющими на социализацию старшеклассников в условиях дополнительного образования, являются: 1) особенности этнической социализации в учреждениях дополнительного образования, в семье, школе и ближайшем социальном окружении; 2) особенности этноконтактной среды, прежде всего ее гетерогенность/гомогенность; 3) использование в воспитании и образовании этнокультурного потенциала.

Для реализации модели «Педагогическая модель социализации старшеклассников в условиях дополнительного образования средствами этнокультурных ценностей» был подготовлен и апробирован курс «Азбука этнокультурных ценностей народа», в рамках которого разработаны программы модулей: «Культура моего народа – моя культура», «Традиционный этикет горцев», «Народный промысел моего народа», «Край, овеянный легендами». Целью курса «Азбука этнокультурных ценностей народа» является социализация старшеклассника, его духовно-нравственное воспитание, формирование этнического, гражданско-патриотического сознания и формирование социальной компетентности в социуме.

Анализ современной педагогической литературы позволяет выделить критерии этнокультурной компетентности детей и молодежи (Л. П. Карпушина):

1. Для дошкольников и младших школьников как будущих субъектов инициативной этнокультурной деятельности в своем регионе: имеет первоначальное представление об этнокультурном многообразии России и о нескольких наиболее многочисленных народах, проживающих в регионе; имеет первоначальное общее представление о многообразии народов России и региона, в котором он проживает; общее представление о старинных народных праздниках, играх, народных сказках, песнях, танцах, народных музыкальных инструментах русского и любого другого народа, проживающих в регионе; имеет первоначальные представления о сохранившихся в его семье и ближайшей социуме народных традициях и формах их бытования; первоначальный опыт взаимодействия со сверстниками, родителями и педагогами при разработке и защите этнокультурных проектов; проявляет инициативу в применении этнокультурных знаний.

2. Для школьников среднего и старшего возраста – субъектов инициативной этнокультурной деятельности: имеет четкие представления об этническом составе населения Российской Федерации и региона, а также о его основных языковых и конфессиональных группах; интересуется историей и культурой народов своего региона; знает основные календарные народные праздники, традиционной игры, народные сказки, песни, танцы, народные музыкальные инструменты русского и любого другого народа, проживающего в регионе; имеет представления о том, какие народные традиции сохранились в регионе, в котором они живут, о формах бытования этих традиций в современной социокультурной среде и носителях этих традиций (народных мастерах, сказителях, народных певцах и т. д.); знаком с доступными источниками и каналами информации о традиционной народной культуре своего народа и других народов России; осознает духовно-нравственную ценность культурного наследия народов России для нашей страны, своего региона и для собственного воспитания и развития; имеет первоначальный опыт самостоятельной разработки и защиты индивидуальных и коллективных этнокультурных проектов и программ по изучению культурного наследия народов России и жителей региона; подготовлен к участию в реализации этнокультурных проектов.

3. Для студенческой молодежи – субъектов и будущих руководителей инициативной этнокультурной деятельности: знает основы теории и истории народной культуры; знаком с традициями празднично-обрядовой, семейно-бытовой и художественной культуры русского народа и нескольких других народов, проживающих в регионе; имеет представления о сохранившихся в России и регионе нематериальном и материальном культурном наследии народов нашей страны; знает и способен использовать основные источники и каналы информации о традиционной народной культуре; осознает духовно-нравственную ценность культурного наследия народов России для современного мира, для нашей страны, своего региона, для собственного личностного и профессионального роста; имеет опыт самостоятельной разработки, защиты и реализации индивидуальных и коллективных этнокультурных проектов и программ по изучению культурного наследия народов России и жителей региона; первоначальные представления о методах и педагогических технология организации и руководства инициативной проектной этнокультурной деятельностью на материале региональных традиций.

4. Для педагогов – руководителей инициативной этнокультурной деятельности учащихся: знает и понимает сущность традиционной народной культуры, ее научные основы; имеет представление об истории и современном состоянии этнокультурной сферы России; знает этнокультурные традиции и современное состояние традиционной народной культуры в своем регионе; знает основы этнопедагогики и владеет ее основными методами; владеет основными источниками и каналами информации о состоянии и развитии этнокультурной сферы; владеет современными технологиями организационно-педагогического проектирования в этнокультурной сфере; способен осуществлять научно-методическое обеспечение и организационно-педагогическую поддержку инициативной этнокультурной деятельности учащихся; имеет опыт организации и педагогического руководства инициативной деятельностью учащихся по изучению этнокультурных традиций региона и этнокультурному проектированию.

Для оценки сформированности этнокультурной воспитанности был разработан диагностический инструментарий и выделены уровни этнокультурной воспитанности (достаточный, недостаточный). При этом мы исходили из установки, что в младшем школьном возрасте у обучающихся только формируются основы этнокультурной воспитанности и ее компоненты могут либо достичь (достаточный), либо не достичь (недостаточный) определенного уровня развития.

Критериально-уровневая шкала этнокультуроной воспитанности обучающихся включает:

1) *когнитивный компонент* – систему теоретических знаний и практических умений по предметам художественно-творческой направленности;

2) *ценностно-эмоциональный компонент* – отношение к объектам национальной культуры и традициям своего народа (чувства, оценки, суждения);

3) креативно-мотивационный компонент – применение теоретических знаний и практических умений в художественно-творческой деятельности (см. таблицу).

Оценка этнокультурной воспитанности учащихся

Критерии	Уровни этнокультурной воспитанности:	
	недостаточный	достаточный
Когнитивный компонент	Обучающийся не обладает достаточными знаниями и практическими умениями по предметам художественно-творческого направления	Обучающийся обладает достаточной прочностью и полнотой знаний и практических умений по предметам художественно-творческого направления
Ценностно-эмоциональный компонент	Обучающийся не интересуется художественно-творческой деятельностью, не обладает достаточной способностью к этнокультурной рефлексии	У обучающегося развита потребность в этнокультурной рефлексии, сформирован стойкий интерес к художественно-творческой деятельности
Креативно-мотивационный компонент	У обучающегося не развита потребность в самостоятельном пополнении новых знаний, отсутствует стремление к художественно-творческой деятельности и самореализации	У обучающегося сформирована познавательная мотивация, потребность к самосовершенствованию и самореализации в художественно-творческой деятельности

А. С. Никончук

3.4. Социально-педагогическая поддержка в дополнительном образовании детей и молодежи

Воспитание в системе дополнительного образования детей и молодежи предполагает социально-педагогическую поддержку, которая направлена на то, чтобы своевременно выявлять среди учащихся нуждающихся в помощи и повышенном внимании, оперативно изучать ситуацию и принимать меры, направленные на нормализацию условий развития их индивидуальности, самореализации, творческого самоутверждения.

Социально-педагогическая поддержка учащихся в дополнительном образовании детей и молодежи рассматривается как деятельность, сущность которой – помощь в создании благоприятных условий для обучения, развития субъектности и личностного потенциала учащихся в процессе их взаимодействия со средой, ближайшим окружением.

Иными словами, речь идёт о социально-психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков в процессе дополнительного образования, необходимость которого предопределяется личностными проблемами

индивида; проблемами его окружения; проблемами взаимоотношений индивида со своим окружением; возникшими сложными жизненными ситуациями в связи с проблемами взросления, и не только.

Если говорить о личностных проблемах, то прежде отметим, что основа личности – это врождённые качества человека, приобретённая и развитая в социокультурной среде совокупность жизненных целей, смыслов, знаний и навыков. В общем подходе личность характеризуют следующие показатели: физическое состояние; интеллектуальные способности; образ мышления; нравственность; степень эмоциональности; духовность; деятельностная и поведенческая составляющие. Это не только основа оценки личности, но и позиции, на которых должны выстраиваться любые программы социально-педагогической поддержки.

Следует учитывать, что характерной чертой личности являются её потребности и интересы. Работающие с детьми и подростками педагоги должны понимать, что потребности образуют основу поступков, поведения человека. Неудовлетворение или извращённое удовлетворение потребностей деформируют эту основу, порождают ложные мотивы, в которых доминируют чувства обиды, страха, агрессии, вины, лишения и т. п. На такой негативной почве формируются неадекватные способы самоутверждения, искажается самооценка, самосознание, появляется ущербность, деформируется мировосприятие, выражается асоциальная девиантность, происходит виктимизация личности.

Подчеркнём, что разумными считаются такие потребности, реализация которых ведёт к более полному и разностороннему развитию личности, к увеличению её вклада в общество, культуру. Разумные потребности являются предметом воспитания, поскольку формируются в процессе приобщения человека к миру культуры.

Осуществляя социально-педагогическую поддержку учащихся в системе дополнительного образования, необходимо стимулировать развитие у них творческих потребностей и препятствовать укоренению нездоровых. Необходимо также воздействовать на направленность поведения в конкретной ситуации, актуализируя в ней социально одобряемые потребности. Залогом успешности воздействия во всех случаях выступает правильное понимание потребностей, реально движущих конкретным человеком [124.]

В плане практического осуществления социально-педагогической поддержки, важно рассмотреть иерархию потребностей, подчёркивая соподчинённость их с позиции значимости для конкретного человека или предпочтительного порядка их удовлетворения. Одним из наиболее распространённых вариантов в этом плане является подход А. Маслоу, в котором выделяются последовательно семь уровней человеческих потребностей:

- физиологические потребности;
- потребность в безопасности;
- потребность в принадлежности и любви;
- потребность в признании, уважении;
- познавательные потребности;

- эстетические потребности;
- потребность в самоактуализации.

Иерархия потребностей А. Маслоу широко распространена в виде его известной пирамиды (см. рисунок).

Пирамида потребностей А. Маслоу

С помощью пирамиды подчёркивается повышенная значимость потребностей, расположенных ближе к её основанию, и то, что неактуально вести речь об удовлетворении потребностей более высокого уровня, если не удовлетворены потребности более низкого, расположенные ближе к основанию. Если не удовлетворяются потребности более низкой позиции, человек зацикливается на этом уровне и его развитие затормаживается, продвижение к самоактуализации замедляется, а то и останавливается вовсе.

Тем не менее подчеркнём, что самая главная потребность человека тесным образом связана с целью и смыслом его жизни. Например, если это потребность в творчестве, то творчество становится основной целью и ведущим смыслом существования человека; если это потребность духовного самосовершенствования, то стремление к такому совершенствованию становится главным в жизни человека.

Своё видение основных потребностей приводит В. П. Созонов:

– потребность быть здоровым;

– потребность в защищённости, безопасности;

– потребность в признании, уважении, в определённом социальном статусе в коллективе;

– потребность в смысле жизни;

– потребность в самореализации, самоосуществлении;

– потребность в творческой деятельности как условии развития человека;

– потребность в удовольствии, наслаждении как внутреннем статусе, эмоционально привлекательном окрасе, сопровождающем удовлетворение всех остальных потребностей [126].

В плане практических методических рекомендаций, можно подчеркнуть, что пирамида А. Маслоу значима тем, что она выстраивает приоритеты действий при осуществлении социально-педагогической поддержки: вступая в

контакт с имеющим проблемы ребёнком, следует последовательно передвигаться от основания пирамиды потребностей к её вершине, т. е. прежде всего необходимо выяснить, не голоден ли он, насколько безопасна его жизнь и т. д. Что касается человеческих потребностей по В. П. Созонову, то это хорошая основа построения программ воспитания, поскольку здесь конкретно и системно приведены главные формирующие позиции личностного развития.

Понимание приведённых рассуждений о потребностях личности весьма существенно при организации социально-педагогической поддержки учащихся, тем более что возникающие перед ними жизненные проблемы, как правило, связаны с неудовлетворёнными потребностями.

Второй блок потенциальных проблем, способных вызвать необходимость социально-педагогической помощи индивиду, – это его окружение. Сюда прежде всего может быть отнесена неблагополучная семья, способные оказать дурное влияние соседи, асоциально настроенные дворово-уличные компании и т. п.

Рассматривая взаимоотношения подростка со взрослыми, подчеркнём, что проблема заключается в том, что, с одной стороны, подросток стремится к самостоятельности, протестует против опеки и недоверия, а с другой – сталкивается с новыми жизненными трудностями, испытывает тревогу и опасения, ждёт от заинтересованного в нем взрослого, например, руководителя объединения по интересам, помощи и поддержки, но не всегда хочет открыто признаться в этом.

Одна из существенных проблем, возникающих у подростков, – проблема взаимоотношений с родителями. Родители не всегда правильно ориентируются в том, что нужно разрешать детям, а что запрещать. Это нередко создаёт конфликтные ситуации. Особенность возраста в том, что подростку подчас легче открыть душу сверстнику или руководителю объединения по интересам, чем родителям. Часто взаимоотношения осложняются тем, что родители упорно хотят в детях реализовать то, что у них самих в своё время не получилось. На взаимоотношения подростков с родителями влияет и стиль семейного воспитания (демократический, авторитарный, попустительский, хаотический, опекающий).

Вместе с тем наличие положительно воздействующего взрослого друга – руководителя объединения по интересам – важнейшее условие нормального развития, правильного формирования личности ребёнка, особенно в период трудного переходного возраста.

Особую озабоченность вызывают неблагополучные семьи. Следует учитывать, что дети, воспитывающиеся в неблагополучной семье, оказываются в социально опасном положении. В таких семьях, как правило:

– родители не исполняют или ненадлежащим образом исполняют свои обязанности;

– отрицательно влияют на своих детей;

– жестоко с ними обращаются;

– вовлекают детей в преступную деятельность;

– приобщают к алко-, нарко- и другим вредным занятиям;

– принуждают к попрошайничеству, занятию проституцией и т. п.;

– имеет место безнадзорность, опасность для жизни и здоровья детей;
– дети являются жертвами физического или психического насилия;
– оказались в других неблагоприятных условиях.

Стратегической основой коррекции условий воспитания детей в семье является помощь в движении её к семейному благополучию. Однозначно, не изменив семью, невозможно улучшить условия воспитания в ней детей. Заметим, что для благополучной семьи характерны сильная и оправданная родительская позиция с чёткими семейными правилами, гибкие, открытые взаимоотношения между детьми и взрослыми членами семьи, эмоционально тёплые связи между ними. Важнейшими принципами, на которых строится социально-педагогическая работа с семьёй, являются следующие:

а) профессиональная компетентность педагога в вопросах семейного воспитания;

б) раннее вмешательство при выявлении семейного неблагополучия;

в) комплексное межведомственное взаимодействие при решении проблем семьи;

г) мотивирование ответственности родителей за исполнение своих родительских обязанностей.

Большую опасность с негативными последствиями в плане личностного формирования и воспитания несовершеннолетних представляют оказывающие дурное влияние соседи, негативно ориентированные сверстники, с которыми контактирует несовершеннолетний. Все выявленные подобные случаи не должны оставаться без педагогического внимания и принятия соответствующих мер. Естественно, что как с неблагополучной семьёй, так и негативными окружением учащегося руководитель объединения по интересам решить вопросы защиты ребенка самостоятельно не может. В этих вопросах он должен самым тесным образом взаимодействовать с социально-педагогической и психологической службой того учреждения образования, где обучается ребёнок.

Серьёзной проблемой в жизни учащегося могут быть ненормализованные взаимоотношения его с ближайшим окружением сверстников, и, прежде всего, в классе и объединении по интересам. Понятно, что в любом учреждении образования во время учебных занятий в качестве руководителя выступает педагог. Однако кроме формального взрослого лидера, в детском коллективе чаще всего есть неформальный лидер, который во многом задаёт тон и характер взаимоотношений. К сожалению, эти взаимоотношения не всегда благоприятны и педагогически приемлемы. В детском коллективе нередко имеются «звёзды» и «отверженные», дети часто бывают злы и несдержанны. Всё это может порождать конфликтные ситуации, осложнять атмосферу, провоцировать у учащихся самые разные поведенческие реакции: от негативной девиантности, до преступлений и суицидальных поступков. Задача педагога – своевременно выявлять подобные негативные проявления, педагогически оправданными методами их пресекать и создавать такие условия, чтобы каждый учащийся чувствовал его поддержку.

Следует учитывать, что в группах учащихся могут быть дети с более или менее выраженными акцентуациями характера, что весьма значимо при организации коллектива.

Все случаи выявленных подобных проблем учащегося должны быть под особым контролем педагога, которому необходимо создавать благоприятные условия для нормальных занятий и общения детей.

Ещё одна категория проблем, требующая социально-педагогической поддержки, – сложные жизненные ситуации, в которых могут оказаться дети. Сюда, прежде всего, относится: потеря родных и близких, тяжёлые болезни, развод родителей, физическое или психическое насилие, сопровождаемые агрессией семейные конфликты, пьянство родителей, неразделённое или запрещаемое чувство первой любви, предательство друзей, конфликты со значимыми людьми, тяжёлые материально-финансовые или жилищные проблемы семьи и многое другое. Очень важно, чтобы в такие периоды несовершеннолетний не остался один на один со своими переживаниями.

Работа с имеющими проблемами в системе дополнительного образования усложняется тем, что учащийся не находится в объединениях по интересам постоянно, а появляется на сравнительно непродолжительное время, поэтому выявить его личные переживания порой непросто. Тем не менее определить, что ребёнок оказался в сложной жизненной ситуации, внести необходимые коррективы в работу с ним, помочь и поддержать – профессиональная обязанность педагога.

В этом контексте уместно подчеркнуть значимость уважительного, искреннего педагогического общения. Высокопрофессиональный педагог всегда стремится к тому, чтобы в каждом проводимом им мероприятии главенствующим было общение: «урок-общение», «кружок-общение», «мероприятие-общение» и т. п. В осмысленном общении педагог получает необходимую информацию от ученика о его переживаниях и проблемах, а ученик – жизненные уроки гражданственности, нравственности, человечности, соответствующую психоэмоциональную поддержку.

Что касается социально-педагогической помощи попавшему в сложную жизненную ситуацию учащемуся, то её модель состоит из терапевтической и радикальной составляющих: терапевтическая – это поддержка самого учащегося, помощь ему в том, чтобы справиться с проблемами и переживаниями; радикальная – работа с его окружением, попытка сделать это окружение более приемлемым, щадящим и благоприятным для оказавшегося в неблагоприятных условиях ребенка.

В заключение подчеркнём следующее. Хорошо, если в учреждении дополнительного образования есть эффективная социально-педагогическая и психологическая служба. Тогда каждый педагог учреждения должен работать с ней в тесном контакте, что выразится в своевременной и эффективной социально-педагогической поддержке обучающихся.

Для решения задачи социально-педагогической поддержки ребёнка следует помнить о следующем:

1. А. Дистервег ещё в XIX веке, обращаясь к своим коллегам-учителям, призвал их «не зацикливаться» только на самих учебных занятиях, темах

предмета и уроках, но изучать детей, их семьи, окружение, в котором они живут вне школы, т. е. быть «педагогами социальными».

2. Необходимо наладить связь с учреждением основного образования, в котором учатся приходящие в кружки и студии дети, с их классными руководителями, социально-педагогической и психологической службой этих учреждений.

О. С. Рыжова

3.4.1. Модели социально-педагогической поддержки в системе дополнительного образования детей и молодежи

(опыт дополнительного образования детей в Российской Федерации)

Социально-педагогическая поддержка детей средствами дополнительного образования реализуется в Российской Федерации в соответствии с «Национальной стратегией действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» (Указ Президента РФ № 761 от 1 июня 2012г.), ключевыми принципами которой является максимальная реализация потенциала каждого ребенка; разработка технологий, ориентированных на удовлетворение потребностей ребенка; особое внимание уязвимым категориям детей, обеспечение профессионализма и высокой квалификации при работе с каждым ребенком и его семьей. Особое внимание уделяется социальной политике защиты детства, борьбе с бедностью и доступности социально-педагогических услуг семьям с низким достатком, доступности качественного обучения и воспитания всем учащимся, культурному развитию и информационной безопасности детей, обеспечению информационной поддержки государственной политики по оказанию помощи талантливым детям и молодежи.

Проблема социально-педагогической поддержки самореализации стала рассматриваться как одна из приоритетных для системы дополнительного образования детей и молодежи.

Социально-педагогическая поддержка предполагает объединение усилий общества и педагога. Но цель этого объединения исследователями трактуется по-разному. Одни считают, что общество и педагог объединяются для социальной защиты детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, другие – для помощи в развитии индивидуальности, личности ребенка [138].

В словаре по социальной педагогике Л. В. Мардахаев понятие «социально-педагогическая поддержка» трактует как деятельность социального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи детям (подросткам, семьям) в решении их проблем в среде жизнедеятельности; целенаправленная деятельность социального педагога, направленная на создание условий и обеспечение наиболее целесообразной помощи, поддержки ребенку (семье, родителям), стимулирования осмысления существа, возникающей проблемы, способа ее преодоления, а также побуждение к самостоятельности и самоактивности в этом, «подставляя ему свое плечо» в затруднительной ситуации [135].

Характер содержания социально-педагогической деятельности позволяет выделить три *функции социально-педагогической поддержки*: мотивационную, технологическую, защитную (собственно поддержки).

Мотивационная функция – это опора на интерес, формирование и активизация потребности в саморазвитии, расширение возможности самостоятельного выбора адекватных способов удовлетворения потребности в саморазвитии.

В *технологическую функцию* входит предоставление разнообразия видов деятельности, создание социальных ситуаций, расширение и создание многоуровневого круга общения, организация процесса рефлексии.

Защитная функция (собственно поддержки) – это правильное использование «инструментов» саморазвития, расширение сферы общения и деятельности, предоставление свободы выбора. Здесь взрослый может брать на себя и функции мастера, умеющего решать подробные задачи, и функции педагога, умеющего помочь ребенку в организации поиска новой информации или новых средств поведения.

Рассматривая *организацию социально-педагогической поддержки* саморазвития индивидуальности ребенка, мы выделили принципы организации социально-педагогической поддержки саморазвития учащегося: индивидуализация подхода с обязательным учетом характерологических особенностей, его позиции в межличностных отношениях и социальном окружении (в детском коллективе); этапность (последовательность) осуществления педагогических приемов, изменение позиции педагога на разных этапах взаимодействия; комплексность подхода к процессу развития личности; открытость взаимоотношений.

Определяя целостный взгляд на вышеизложенные теоретические аспекты, мы сочли необходимым и возможным построить *модель социально-педагогической поддержки ребенка в системе дополнительного образования,* основываясь на следующих аспектах: цели, функции, задачи, методы, формы организации деятельности, возможный результат социально-педагогической поддержки ребенка. Соотнесение этих аспектов представлено в таблице.

Модель социально-педагогической поддержки саморазвития ребенка в системе дополнительного образования

Цель соц.-пед. поддержки	Максимально содействовать ребенку в осознании и реализации потребности в саморазвитии его индивидуальности		
1	2	3	4
Функции соц.-пед. поддержки	Мотивационная	Технологическая	Защитная (поддержки)
Психолого-педагогические задачи	Помочь осознать гуманистические ценности и собственную уникальность; ориентировать мотивационную сферу ребенка на цели саморазвития; помочь ему увидеть перспективу его саморазвития; стимулировать творческий взгляд	Создать условия для включения ребенка в деятельность по саморазвитию своей индивидуальности; транслировать знания о человеке и мире; научить работать и жить в самостоятельном режиме; помочь освоить способы и механизмы саморазвития; помочь создать для себя мысленную картину и перспективу развития	Выявить необходимость помощи ребенку в саморазвитии; оказание помощи в устранении препятствий в саморазвитии; оказание поддержки при негативном влиянии саморазвития (в зонах неустойчивости и кризисах развития)

	на вещи; стимулировать аналитическое, конструктивно-критическое отношение к миру, рефлексию		
Методы	Проблематизация, решение проблемных ситуаций, расширение сознания, целеполагание, рефлексивные методы, самоанализ, самодиагностика, организация деятельности общения и познания	Моделирование, факультативы, беседы, тренинги, упражнения, разнообразная деятельность, общение, творчество, организация социо-культурной среды, имитационно-ролевые игры, эмоционально-чувственная практика	Психолого-педагогическая диагностика, консультации, беседы, психотерапия, тренинги, организация деятельности общения, прогнозирование, планирование
Формы организации	Индивидуальные и групповые занятия, индивидуальное консультирование		
Педагогический результат	Осознание ребенком потребности в саморазвитии и личностном значении саморазвития. Формирование личностно-значимых смыслов и ценностей.	Получение ребенком необходимой информации о мире и себе. Формирование адекватного образа Я и мира. Овладение средствами и механизмами саморазвития.	Знание педагогом трудностей ребенка. Овладение ребенком средствами преодоления критических зон саморазвития.

Социально-педагогическая поддержка как особая сфера педагогической деятельности должна включать в себя процессы сотрудничества и взаимодействия, позволяющие разрешать постоянно возникающие у детей проблемы.

Социально-педагогическая поддержка должна представлять собой процесс создания педагогом:

а) первичных условий, в том числе эмоционального фона, для того чтобы учащийся в той или иной жизненной ситуации смог сознательно и самостоятельно осуществить адекватный выбор поведения и/или источников информации, не противоречащий ни его личностно значимым ценностям, ни культурным традициям;

в) вторичных условий, чтобы учащийся мог самостоятельно действовать сообразно ситуации этого выбора даже если в чем-то затрудняется.

В каждом конкретном случае педагогу необходимо оценить ситуацию и разобраться, какая поддержка нужна воспитаннику «здесь» и сейчас». Социально-педагогическая поддержка оказывается как по просьбе учащихся,

так и в том случае, если педагог видит, что учащийся может справиться с ситуацией сам, но не уверен в своих силах.

Социально-педагогическая поддержка предполагает социализацию в системе дополнительного образования, создание дополнительных пространств самореализации во внеурочное время, методическое обеспечение социальной деятельности и формирование среды. При этом могут использоваться различные формы социализации: ролевые игры, метод общественной деятельности, трудовая деятельность.

Программы социально-педагогической направленности в системе дополнительного образования ориентированы на изучение психологических особенностей личности, познание мотивов поведения, изучение методик самоконтроля, формирование личности, изучение межличностных отношений, адаптацию в коллективе. Самоопределение и развитие социальной инициативы учащихся – одна из задач социально-педагогической поддержки в дополнительном образовании детей и молодежи. А для этого важно сформировать опыт проживания в социуме. Программы объединений по интересам социально-педагогического профиля и его направлений охватывают широкий возрастной диапазон учащихся и многофункциональны по своему назначению. К ним относятся следующие группы программ: развитие дошкольников (социализация и общение, подготовка к школе), социокультурная адаптация (в том числе учащихся-мигрантов), занятия с детьми с особенностями развития (коррекция, социокультурная реабилитация, инклюзия) и др.

Социально-педагогическая направленность позволяет дополнительному образованию детей обеспечить доступность творчества для всех категорий детей, в том числе детей группы риска, детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Педагог дополнительного образования «ведет» ребенка по его индивидуальному маршруту с учетом его возможностей и особенностей. Задача педагога – организуя поддержку, найти такой стиль отношений, при котором школьник остается в ответственной позиции по отношению к своим проблемам и может получить помощь педагога, когда его собственных усилий недостаточно.

Социально-педагогическая направленность деятельности учреждения должна быть связана с оказанием помощи и поддержкой лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации. Роль социальных педагогов в системе дополнительного образования тем важнее, чем ощутимее расслоение общества. Так, например, во многих Дворцах детского и юношеского творчества реализуются программы работы с детьми-инвалидами, волонтерского движения и молодежного клуба по овладению социально значимыми навыками и умениями. Разновозрастной и разносоциальный состав объединений по интересам в дополнительном образовании определяет доступность, преемственность, содержательность, широту социальных контактов.

Дополнительное образование детей решает ключевые задачи социального развития регионов, так как приобщает юных жителей к здоровому образу жизни. А социальный педагог в дополнительном образовании способствует этому процессу. Работа социального педагога в дополнительном образовании

содействует полноценному развитию детей так называемой группы риска. Эта работа направлена на предупреждение их противоправного поведения. Социальный педагог в дополнительном образовании курирует процесс обучения своих подопечных, осуществляет контроль посещения этими учащимися занятий в объединениях по интересам. Он же содействует и организации досуга этих детей.

Социальный педагог в дополнительном образовании помогает детям, их родителям и опекунам в выборе кружков по интересам и секций увлечений. В обязанности входят посещение детей и их семей на дому, анализ семейного благополучия и социально-бытовых условий жизни подопечных. Если возникает такая необходимость, то социальный педагог учреждения дополнительного образования детей обращается в органы опеки и социальной защиты своего региона за помощью. Также в случае необходимости он становится «адвокатом» своих подопечных и защищает их интересы в различных учреждениях, государственных органах, комиссиях.

Что же должен знать социальный педагог в дополнительном образовании и чем руководствоваться в своей деятельности? Прежде всего он должен обладать психолого-педагогическими знаниями для возможности более тесного контакта с ребенком. Не помешает и знание основ дефектологии, ведь в неблагополучных семьях дети часто физически несовершенны. Обязательно знание общей педагогики, теории воспитания и основ реабилитации, правовой защиты детства.

Особую поддержку дополнительное образование детей должно оказывать группам детей социального риска, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), детям из семей с низким социально-экономическим статусом. Дополнительное образование таким детям – максимум возможностей для развития творческих способностей с учетом интересов и желаний, получения образования, оказывающего огромное влияние на их дальнейшую судьбу. Для многих детей из группы необучаемых, не способных освоить программу общего среднего образования, система дополнительного образования – это основная, а иногда и единственная, возможность для того, чтобы получить жизненно важные практические навыки, допрофессиональную подготовку.

Несмотря на то, что опыт работы с особенными детьми в условиях учреждений дополнительного образования насчитывает всего около двух десятилетий, он достаточно интересен и разнообразен. Так, например, коллектив педагогов Дворца творчества детей и юношества им. Н. К. Крупской г. Новокузнецка Кемеровской области взял на себя задачу преодоления формализма в организации работы с детьми, имеющими особенности развития. Для воспитательно-образовательной и профилактической работы была разработана экспериментальная развивающая программа клуба «Журавушка». Характерная особенность программы – интеграция таких детей в среду здоровых ровесников, не имеющих инвалидности, и через них – в общество. Социальная значимость такого интегративного объединения заключается в том, что под руководством педагогов формируется коллектив детей и взрослых, где может «раствориться» недуг и укрепиться нравственное здоровье, взаимовыручка и поддержка.

Работа с детьми с особенностями в развитии строится по следующим направлениям: дополнительные образовательные услуги, оздоровление, социальная адаптация, психологическое сопровождение, патронирование, которые ориентированы на реабилитацию, коррекцию, адаптацию и развитие детей.

Опыт работы профильного клуба «Надежда» Исетского района г. Екатеринбурга с особенными детьми показал, что отличительной чертой клубной формы работы является реальная возможность вывести детей на уровень интеграции. Клуб является учреждением дополнительного образования. Уникальность клуба – в проведении не эпизодических мероприятий, а систематической, каждодневной работы по организации совместного труда и отдыха больных и здоровых детей. Клубом «запущены в жизнь» и продолжают осуществляться проекты: «Клуб общения для семей, воспитывающих детей-инвалидов»; «Организация совместного труда и отдыха больных и здоровых детей»; «Школа для родителей»; «Реабилитация через творчество»; «Помощь в ориентации на профессию»; «Формирование реабилитационного комплекса»; «Социально-психологическая поддержка»; «Создание рабочих мест для молодых инвалидов».

На базе Центра детского творчества г. Череповца Вологодской области ведется работа по социально-педагогической защите особенных детей с 1990 г. Основной формой работы с такими детьми являются индивидуальные занятия на дому, которые проходят два–три раза в неделю. Структура их может меняться в зависимости от психического состояния и возрастных особенностей обучающихся. Продолжительность определяется персонально, но составляет не более двух часов. Такое обучение имеет свои преимущества: у педагога достаточно времени для непосредственного общения с ребенком в целях педагогического воздействия и определения способов его защиты. Отношения складываются на основе взаимного уважения и доверия, что оказывает значительное влияние на развитие личности больного ребенка. Во-первых, это приводит к созданию благоприятной ситуации для его изучения: ребенок ведет себя доверчиво, открыто, прямо и без утайки говорит о своих проблемах, трудностях. Во-вторых, такая атмосфера является наиболее оптимальной для индивидуального развития, его самореализации. В-третьих, складываются весьма благоприятные условия для педагогического влияния (ребенок воспринимает этот процесс не как вмешательство, а как помощь, совет, рекомендацию). Организация такой работы (начиная с планирования) способствует социально-педагогической защите детей с особенностями в развитии.

В школе № 48 г. Нижнего Новгорода создан центр дополнительного образования (ЦДО). Одним из направлений работы ЦДО стала психолого-педагогическая поддержка детей. Основной формой работы является клуб «Лидер», работающий в рамках «Школы выживания «АБВ»« (Адаптация. Безопасность. Выживание). Цель данного курса: создать условия для повышения эффективности социальной адаптации подростков в современных социально-экономических условиях. Задачами курса являются: освоение подростками современных технологий работы с информацией; углубление

знаний учащихся о себе; развитие навыков общения и эффективного взаимодействия; помощь в создании индивидуальной программы поддержания и укрепления здоровья. В программу включены следующие блоки: диагностический («познай себя»); информационно-технологический (динамическое чтение, развитие памяти и внимания, освоение способов конспектирования); оздоровительный (корректировка осанки, снятие мышечных зажимов, поддержка работоспособности и т. д.); психотренинг эффективного взаимодействия и решения проблем.

Основой работы клуба детей-инвалидов и сирот «Эдельвейс» г. Нальчика Кабардино-Балкарской республики является взаимодействие ребенка, семьи и педагога. Педагогический коллектив и администрация клуба выработали поэтапную стратегию работы клуба, которая бы отражала все направления педагогической работы с особенными детьми. Этап «анкетирование» позволил получить социальный заказ на создание кружков различных направлений; второй этап – «адаптация имеющихся обучающих программ к условиям работы клуба»; этап третий – собственно обучение.

Обобщая представленный здесь опыт социально-педагогической поддержки детей, можно сделать вывод: дополнительное образование заключает в себе огромный потенциал для реализации права детей социально депривированных групп на полноценное воспитание и образование, способно качественно оказывать им социально-педагогические услуги, содействовать адаптации и развитию.

Т. В. Пташник

3.5. Теория и методы развития одаренности и творческой активности учащихся

Корень слова «одаренность» – «дар» – и предполагает наличие внутреннего потенциала развития личности ребенка. Гениальность, талант, креативность, одаренность, способность к творчеству – все это величайшие дары природы. Природа разбрасывает свои дары щедро, но не равномерно. Задача педагога распознать эти дары и приумножить.

Признаки одаренности у ребенка проявляются часто в раннем детстве. Особая роль в развитии одаренности принадлежит дополнительному образованию детей. Существует различный взгляд на проблему одаренности, но в одном специалисты сходятся, что сегодня как и ранее стоит вопрос выявления и обучения одаренных и талантливых учащихся. От понимания сути одаренности напрямую зависит, на какие особенности своих воспитанников педагог дополнительного образования будет обращать внимание. На основании этого выбираются и методики обучения одаренного ребенка, и способы педагогического взаимодействия с ним. Не менее важно для педагога не «проглядеть» одаренного ребенка, особенно в тех случаях, когда он воспитывается в семье с низким материальным достатком, недостаточным культурно-образовательным уровнем социализирующих взрослых, если он относится к социально депривированным группам учащихся.

К истории понятий: «одарённость», «гениальность», «талант», «креативность», «способность»

В настоящее время понятия «талант», «гений», «одаренность» достаточно условны, однозначных определений этих понятий нет, хотя попытки внести определенность в понимание этих терминов были уже в древности. Еще в античную эпоху зародились понятия ***«гений»*** (от латинского – «genius» – дух) и «*талант*» (от греческого – «talanton» – мера золота), которые утвердились в научных трудах, но их трактовка изменялась в историческом времени.

В античные времена некоторые философы полагали, что талант – это «божий дар», который невозможно развить, а выдающийся человек (гений) послан на землю для того, чтобы преодолеть обыденные представления и силой духа озарить человечеству путь к совершенству и величию [93]. Одаренный или гениальный человек – это человек, обладающий истинным знанием (Платон). Основным критерием проявления способностей и признаком одаренности Платон считал вдохновение. Проявление одаренности Платон рассматривал, исследуя акт творчества. Одаренный человек должен обладать абсолютным знанием и абсолютной волей (Аристотель).

В Средние века понятием «одаренность» обозначались врожденные, дарованные Богом, способности. Понятия «гений» в Средние века не существовало.

В эпоху Возрождения (начало XIV–конец XVI в.) вместе с интересом к проблеме творчества вернулся интерес к феномену гениальности. Ведь эпоха Возрождения дала миру многих гениев. Гений всегда считался существом, наделенным сверхчеловеческими склонностями и возможностями. Первоначально «гений» был мифологической фигурой, соединяющей в себе божественное (бессмертное) и смертное (человеческое). Философы Возрождения были в определенной степени наследниками религиозного мышления, считая, что гениальность – это дар небес.

С наступлением эпохи Просвещения изменился подход к пониманию гениальности. Философы и ученые, в частности, Джон Локк (1632–1704), Фрэнсис Хатчесон (1694–1746), Клод Гельвеций (1715–1771), Дени Дидро (1713–1784) усомнились в том, что гениальность имеет божественное происхождение. По их мнению, все люди рождаются с одинаковыми способностями, и только жизненные обстоятельства делают всех разными.

Выдающийся английский ученый Нового времени Фрэнсис Гальтон (1822–1911) первым попытался экспериментальным путем доказать, что одаренность – это врожденный фактор. В своей книге «Наследственность таланта, ее законы и последствия» он утверждал, что выдающиеся способности (гениальность) – результат действия в первую очередь наследственных факторов.

Термин «интеллектуальная одаренность» ввел в оборот французский психолог Альфреда Бине (1857–1911), который утверждал, что вся одаренность сводится к высокому уровню интеллекта. Методики А. Бине получили широкое

распространение как средство определения одаренности и выявления одаренных детей. В своей концепции одаренности А. Бине подчеркивал высокую значимость средовых факторов: воспитания в семье, условий получения образования и т. д.

В 1912 году немецкий ученый Вильям Штерн (1871–1938) ввел понятие коэффициента интеллекта (IQ). Он обратил внимание на необходимость дифференцированного подхода к возрасту тестируемого. В качестве показателя интеллекта Штерн предложил использовать частное от деления умственного возраста на хронологический.

В 20-е гг. психологи выделяли так называемые специальные таланты (технический, коммерческий, научно-академический, художественный, социальный, политического деятеля, педагога и др.

Вплоть до середины XX века одаренность определяли исключительно по специальным ***тестам интеллекта*** (IQ), хотя уже с 30-х годов ряд специалистов стали возражать против использования только тестов интеллекта для выявления одаренных детей. Педагогическая практика показала, что хорошие оценки в школе и высокий интеллект не являются обязательными гарантами жизненных успехов в будущем, не всегда оправдывают ожидания родителей и педагогов. Одним из первых практиков, обнаруживших это несоответствие, был американский учитель и психолог Элис Пол Торренс. Практически все задания в специальных тестах интеллекта (IQ) рассчитаны на логическое мышление, а для достижения успехов нужно умение мыслить и решать проблемы нестандартно. Торренс одним из первых разработал методики для выявления творческих способностей детей. Они получили наименование ***тестов креативности.*** Основное внимание ученый обратил не на результаты, а на сам процесс творческого мышления. Педагогическая практика свидетельствует, что ранние успехи, которым радуются прежде всего родители, в зрелом возрасте не всегда будут подтверждены. Главная сложность в понимании проявлений одаренности в годы детства – переплетение в ребенке возрастных и собственно индивидуальных свойств. Задача специалиста – увидеть, различить в признаках одаренности у детей и подростков то, что относится к свойствам возраста (преходящее), и собственно индивидуальное (устойчивое), чему предстоит укорениться, развиться. Эти обстоятельства необходимо учитывать при организации работы с одаренными детьми, обращая внимание на поддержку их интереса к деятельности и самосовершенствовании.

Среди специалистов-практиков, занимающихся проблемой одаренности, популярностью пользуется ***«трехкольцовая» модель одаренности*** Джозефа Рензулли (1978). Ее называют так потому, что модель образуется пересечением трех компонентов: способностей (в том числе, интеллектуальных), мотиваций (высокой вовлеченностью в задачу), креативностью (способностью к творчеству), которые дополняют друг друга и раскрывают суть одаренности. Но такой подход не означает, что включать детей в программы для одаренных необходимо лишь при наличии высоких показателей по всем трем факторам. Ребенок может быть включен в программу при условии высокого показателя по одному из них, остальные факторы могут быть развиты в ходе обучения по специальным программам.

В XX веке решение проблемы одаренности было неоднозначным. В США, Англии, Германии в начале XX века проблема одаренности была исследована глубже, чем в СССР, с опорой на практическую работу с одаренными детьми. В советской стране больше внимания уделялось теоретическим положениям одаренности.

Научной основой дифференциации детей по способностям и обучения одарённых является учение о способностях (Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, А. М. Матюшкин, В. Д. Шадриков, М. А. Холодная и др.).

Известный отечественный ученый Л. С. Выготский (1896–1934) рассматривал одаренность как «способность к творчеству, обусловленную генетически (наследственностью), развивающуюся в соответствующей деятельности или деградирующей при ее отсутствии». Иными словами, если талантливому человеку не оказывать поддержку, он утратит свой творческий потенциал; если же талант развивать, можно помочь сформироваться гению [61].

В развитии одаренности очень важен период детства, в котором способности начинают развиваться. Наиболее благоприятный период для развития способностей из задатков называется сензитивным. Если в этот период развития способностей не происходит, то, как правило, многое в дальнейшем уже очень трудно компенсировать, а иногда и просто невозможно.

Существенный теоретический вклад в рассмотрение проблемы способностей и одаренности был сделан психологом Б. М. Тепловым (1941). Он утверждал, что одаренность – это то своеобразное индивидуальное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения успеха в той или иной деятельности и которые позволяют человеку легко, быстро, качественно приобретать необходимые для этого навыки и умения. Но одаренность не сводится просто к сумме навыков и умений, хотя и требует их наличия в опыте человека. Она развивается на основе врожденных задатков, то есть анатомо-физиологических особенностей. Ее развитие происходит только в условиях конкретной деятельности и тесно связано с теми конкретными требованиями, которые предъявляет человеку та или иная практическая деятельность. Б. М. Теплов подчеркивает, что ***бессмысленно говорить об «одаренности вообще», поскольку возможна лишь одаренность к чему-либо, т. е. к какой-либо деятельности***. В соответствии с этим он выделяет два вида одаренности: специальную одаренность, создающую возможность успеха в определенной деятельности, и общую одаренность, которая, в отличие от специальной, обеспечивает успешность освоения широкого круга видов деятельности. Б. М. Теплов также утверждал, что одаренность не является единственным фактором, определяющим успешность выполнения деятельности [143.]

А. М. Матюшкин, (1988, 1990) включил творческие способности в определение различных видов одаренности. Ученый утверждал, что одарённость есть прежде всего проявление творческого потенциала человека Творческая одаренность выделяется и как самостоятельная.

В современной науке сформировалось следующее представление об одаренности: «***Одаренность»*** – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком

более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [120, с. 7]. Таким образом, одарённость обеспечивает не успех в какой-либо деятельности, а только возможность достижения этого успеха, во взаимовлиянии и взаимодействии компонентов, которые в неё входят. При этом необходимо также владение необходимой суммой знаний, умений и навыков.

Представления об одаренном ребенке

При изучении темы одаренности более пристального внимания требует представление об одаренном ребенке. На протяжении XX столетия понимание термина «одарённый» претерпело значительные изменения в научных трактатах. Это понятие сначала относилось только ко взрослым, достижения которых считались выдающимися, затем его стали применять к детям, имея в виду их интеллектуальное развитие, исключительные успехи, наличие высоких показателей по тестам интеллекта. Однако жизнь постоянно вносила поправки в прогнозы: высокие показатели умственного развития не гарантировали ни успешную карьеру, ни выдающиеся творческие достижения. В то же время дети с более скромными показателями IQ попадали в число людей, влияющих на прогресс, меняющих жизнь общества.

Попытка решения сложнейшей проблемы прогнозирования будущего одаренных детей представлена в работах Н. С. Лейтеса. По его мнению, индивидуальные различия в одаренности связаны со спецификой возрастного развития. Он вводит, по сути, новое понятие – **«*возрастная одаренность*»,** подчеркивая тем самым тесную взаимосвязь различных проявлений одаренности с возрастом. Основное внимание в этом подходе уделяется условиям, определяющим особенности сензитивных периодов развития, и факторам, влияющим на специализацию умственных возможностей. Период детства представляет собой неповторимую по своим возможностям «эпоху жизни». Происходящие в процессе взросления изменения уровня и направленности возрастной чувствительности приводят к смене сензитивных периодов. Свойства детской сензитивности выступают как предпосылки умственного роста в тех или иных направлениях. Н. С. Лейтес, классифицируя разные педагогические подходы к проблеме детской одаренности, выделяет три категории детей, которых в социально-педагогической практике обычно и принято именовать одаренными (см. Лейтес):

- дети с высоким IQ;
- дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности;
- дети с высокой креативностью.

Одаренные дети, или вундеркинды (нем. Wunderkind – чудесное дитя) – это дети, которые превосходят уровень интеллектуального развития других детей своего возраста. Они, как правило, проявляют свои способности уже в раннем возрасте. Их способности могут относиться к любым интеллектуальным сферам деятельности: математике, литературе, музыке, энциклопедическим знаниям и так далее. В ученом мире утвердились два основных взгляда на природу детской одаренности. Первый вариант предполагает, что каждый

человек по-своему одарён, и этот подход отражает гуманистические тенденции в науке и является идеологической базой всеобщего образования и права каждого ребёнка на развитие своих способностей. Второй вариант предполагает одарённость детей как «богом данный дар», которым наделены только избранные. Но если в первом варианте стоит вопрос о необходимости раскрытия способностей ребёнка и методах их развития (ведь одарённые дети, взрослея, не всегда сохраняют свои способности, теряют мотивацию под влиянием среды и сверстников), то второй вариант предполагает актуальной проблему выявления одарённых детей, но ставит под сомнение возможность дальнейшего развития одарённости [101].

Детская одаренность – потенциал личности ребенка, который определяет степень выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей. В течение XX века таких детей обычно классифицировали с помощью тестов коэффициента интеллекта, но проблема ограниченности подобного тестирования, как было сказано выше, показала, что одарённые дети обладают многими возможностями, которые стандартная образовательная система не в состоянии реализовать. Поэтому многие государства стали создавать программы для работы с одарёнными детьми, в том числе США, многие страны Европы, Россия и Белоруссия. Целенаправленная работа с одаренными детьми в Республике Беларусь началась после принятия Указов Президента Республики Беларусь от 12 января 1996 г. N 19 «О специальном фонде Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов» и N 18 «О специальном фонде Президента Республики Беларусь по поддержке талантливой молодежи. Многогранная работа по развитию способностей и талантов детей осуществляется комплексно. Основные направления работы:

1. Внедрение современных педагогических технологий и инноваций, направленных на обеспечение разноуровневого, вариативного обучения на всех ступенях … образования.
2. Развитие олимпиадного и конкурсного движения.
3. Активизация работы учреждений дополнительного образования детей и молодежи.

Интересной представляются работы российских ученых. Так, в последние годы Министерство образования Российской Федерации в рамках Федеральной программы «Одаренные дети» активно поддерживает психологические исследования в данной области и передовой опыт обучения и воспитания одаренных детей. В результате разработана «Рабочая концепция одаренности», которая позволяет ориентироваться в современном подходе к одаренным детям, и дает свою формулировку понятия: *«Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности»* [120, с. 7].

Признаки одаренности и виды одаренности

В научном мире существует ряд принципиально важных особенностей в психологии одаренности. Большинство из них, сделанные на основе анализа современных теоретических подходов, изначально предполагают существование множества видов и типов одаренности.

Определение одаренности становится все более широким. Так, со временем и накоплением опыта одаренность стали определять как способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности. В 1972 г. в официальном докладе государственного отдела образования США конгрессу было предложено следующее определение, которым пользуются американские специалисты до настоящего времени (Лейтес). *Одаренными и талантливыми учащимися являются те, кто профессионально подготовленными людьми выявлены как обладающие, в силу выдающихся способностей, потенциалом к высоким достижениям.* При этом дети, склонные к высоким достижениям, могут и не демонстрировать их сразу, но иметь потенции к ним в любой из следующих областей (в одной или в сочетании):

- общие интеллектуальные способности;
- конкретные академические способности;
- творческое, или продуктивное, мышление;
- лидерские способности;
- художественные и исполнительские искусства;
- психомоторные способности.

Для таких детей небходим дифференцированный подход в обучении и психосоциальная поддержка, чтобы они имели возможность реализовать свои потенции и сделать вклад в развитие общества.

Российские ученые предлагают в практической работе с детьми вместо понятия «одаренный ребенок» использовать понятие «ребенок с признаками одаренности». В материалах исследования российских ученых «Рабочая концепция одаренности» говорится, что об одаренности ребенка можно судить в единстве категорий «хочу» и «могу» [120]. В связи с этим выделяют два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный (способ его деятельности) и мотивационный (отношение ребенка к той или иной стороне действительности и к своей деятельности):

Инструментальный признак ОД

1) Наличие специфических стратегий деятельности:
   - быстрое освоение деятельности и высокая успешность её выполнения;
   - использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации;
   - выдвижение новых целей деятельности.

2) Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности (стремление «делать все по своему» – ориентация на обоснование собственных действий).

3) Особый тип организации знаний одаренного ребенка (высокая структурированность знаний).

4) Своеобразный тип обучаемости («схватывает на лету» – свой темп обучения)

Мотивационный признак ОД

- Повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т. д.) либо определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т. д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия.
- Повышенная познавательная потребность.
- Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности.
- Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, непринятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов.
- Высокая требовательность к результатам собственного труда, стремление к совершенству.

Критерии выделения видов одаренности. Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики.

- Степень сформированности.
- Форма проявлений.
- Широта проявлений в различных видах деятельности.
- Особенности возрастного развития.

Классификация видов одарённости:

По степени сформированности:

- актуальная;
- потенциальная (человек развивается, изменяется на протяжении всей своей жизни, поэтому и одаренность может не проявляться всегда и везде).

По виду деятельности и обеспечивающей её сфере психики:

- социальная (лидерство, инициативность, предприимчивость);
- умственная (умение мыслить, анализировать, сопоставлять факты),
- академическая (ярко выраженные способности учиться);
- трудовая (в области практических умений и навыков);
- творческую (нестандартное мышление и видение мира) в создании духовных ценностей;
- физическая.

По широте проявления в различных видах деятельности:

- общая одарённость (активность, критичность, быстрота, внимание);
- специальная одарённость (музыкальная, художественная, математическая, литературная, конструктивно-техническая и т. п.).

По форме:

- явная одарённость;
- скрытая одарённость.

По особенностям возрастного развития (особенности темпа психического развития ребенка и возрастные этапы):

- ранняя одарённость;
- поздняя одарённость.

Перечень видов одаренности продолжает расширяться. В последнее время много внимания стало уделяться развитию социальных, лидерских, духовных способностей. Социально значимые достижения невозможны без высоко развитой способности к творчеству (креативности) и лидерству. Все виды одаренности, в том числе и интеллектуальная, имеют сложную структуру. Интерес вызывает ***теория множественности видов интеллекта*** Ховарда Гарднера. Согласно этой теории, не существует какого-то единого интеллекта: есть по крайней мере семь видов. Каждый из них не зависим от других и функционирует как отдельная система по своим собственным правилам (Лейтес).

1. Лингвистический интеллект – способность использовать язык, для того чтобы создавать, стимулировать поиск или передавать информацию (поэт, писатель, редактор, журналист).
2. Логико-математический интеллект – способность исследовать категории, взаимоотношения и структуры путем манипулирования объектами или символами, знаками и экспериментировать упорядоченным образом (математик, ученый).
3. Пространственный интеллект – способность представлять, воспринимать объект и манипулировать им в уме, воспринимать и создавать зрительные или пространственные композиции (архитектор, инженер, хирург).
4. Телесно-кинестезический интеллект – способность формировать и использовать двигательные навыки в спорте, исполнительском искусстве, в ручном труде (танцовщица, спортсмен, механик).
5. Личностный интеллект имеет две стороны, которые могут рассматриваться отдельно, – это интраличностный и интерличностный интеллект. Интраличностный интеллект представляет собой способность управлять своими чувствами, различать, анализировать их и использовать эту информацию в своей деятельности (например, писатель). Интерличностный интеллект есть способность замечать и понимать потребности и намерения других людей, управлять их настроениями, предвидеть поведение в разных ситуациях (политический лидер, педагог, психотерапевт).
6. Общая интеллектуальная одаренность. Высокоразвитые способности переработки информации позволяют преуспевать во многих областях знаний.
7. Академическая одаренность проявляется в успешном обучении отдельным учебным предметам и считается более частной, избирательной.

Отдельно была выделена творческая одаренность (или творческое, продуктивное мышление), которая входит во все другие виды одаренности.

Ученые считают, что лидерская одаренность, или социальный интеллект, (используются также понятия «социальная одаренность», «организаторские способности») развивается до 17–18 лет и является хорошим показателем успехов в обучении и социализации. Социальная одаренность выступает как предпосылка высокой успешности в нескольких областях. Легкость установления и высокое качеством межличностных отношений позволяют проявлять лидерскую одаренность. Лидера можно опознать по чрезвычайной

эффективности его социального поведения. Можно выделить общие черты, которые обычно присущи успешным лидерам:

- интеллект выше среднего;
- умение принимать решения и настойчивость в их достижении;
- способность четко планировать, «управлять» своим временем;
- уметь видеть перед собой цели и находить верные пути к достижению этих целей;
- высокое чувство ответственности;
- гибкость и терпимость в работе с людьми;
- высокая самооценка, знание своих возможностей;
- ораторские способности (умение убеждать и ясно излагать свои мысли).

Одаренность многообразна, проявляется на разных уровнях и во всех сферах жизнедеятельности. Перечисленные виды одаренности проявляются по-разному и могут восприниматься как совершенно независимые, тогда как в действительности они переплетаются. При этом необходимо понимать, что для их раскрытия важно формировать психологическую устойчивость ребенка, высокую мотивацию для достижения поставленных целей. Поэтому одаренным и талантливым детям требуются дифференцированные образовательные программы, которые позволяют выходить за рамки обычных образовательных программ, для того чтобы обучающийся имел возможность реализовать свой личностный потенциал и сделать вклад в развитие общества.

Выявление одаренности

Выявление одаренности, соотнесение диагноза и прогноза относятся к числу наиболее трудных задач психологии одаренности. Сегодня в научном мире на смену методам диагностики отбора приходят методы диагностики развития. Современные методы диагностики одаренности по-прежнему не являются надежными. Поэтому эта сложная процедура требует специальных знаний и умений, участия профессиональных психологов, должна носить комплексный характер и включать не только тесты, но и различные формы наблюдения за ребенком, в том числе в ходе различных видов его деятельности (образовательной, игровой и т. д.), в которых могут проявиться способности ребенка. Наблюдения за ребенком – первый и абсолютно необходимый шаг в определении его способностей. Если ребенок в 5–6 лет, сидя за компьютером, научился самостоятельно играть в шахматы, сам ищет ответы, решая головоломки – практически нет сомнений, что ребенок одарен. Надо отметить, что чем старше ребенок, тем в большей мере склонности соответствуют способностям, поэтому тесты профориентации в основном ориентированы на выявлении основных склонностей старшеклассников.

Каждый одаренный – индивидуальность, требующая особого подхода и особенно нуждается в психологической помощи и поддержке. Поэтому в процессе идентификации одаренного ребенка необходимо обращать внимание на ***этический аспект проблемы***. Важное значение имеет создание

благоприятной эмоциональной атмосферы, когда учитываются интересы, особенности самого ребенка, признаются его права на свою точку зрения, свой выбор, акцент на содействие развитию.

Большинство ученых, называя одаренностью генетически обусловленный компонент способностей, определяющий как результат, так и темп развития, придают огромное значение благоприятной ***окружающей среде.*** Конечно, единого мнения относительно роли наследственности и среды не существует, однако во всех случаях экспериментальные исследования с достаточной очевидностью показывают весьма значительную роль среды, то есть воспитания и обучения в развитии способностей. Правда, в случае так называемых исключительных способностей роль наследственности оказывается особенно заметной, но во всех случаях в развитии одаренности ребенка от родителей, от учреждения образования, от организации воспитательного процесса и квалифицированного педагогического руководства зависит раскрытие природного дара ребенка. Существенное значение для проявления, развития и реализации одаренности имеют культурно-образовательные условия, в которых живет ребенок (материальный достаток, качество питания, экологические и региональные характеристики окружения). Наконец, важен социальный запрос общества на развитие способностей и талантов детей.

Родители и учителя часто бывают недовольны тем, что, показывая высокие результаты в одной сфере деятельности и отдельным учебным предметам, ребенок имеет низкую успеваемость по другим. В результате такая выраженная избирательность устремлений создает свои проблемы в семье и в учреждениях образования.

Задача специалистов – провести диагностику качественно, чтобы родители и педагоги были избавлены от иллюзорных надежд относительно дальнейших перспектив развития данного ребенка. В большинстве случаев верным показателем способностей является стремление ребенка заниматься той или иной конкретной деятельностью. При этом важную роль в развитии этих детей играет человек, специально занимающийся с ребенком, учитывающий индивидуальные его особенности и пользующийся у него значительным авторитетом. Таким наставником может быть и родитель, и учитель, и педагог дополнительного образования, оказавший в нужный (сензитивный) момент большое влияние на развитие.

Разработка новых педагогических технологий позволяет значительно поднимать уровень детских достижений, позволяя каждому делать доступным то, что раньше считалось выдающимся. Ученым А. Танненбаумом в 1983 г. была разработана пятифакторная модель, дающая представление как о сложности самого явления одаренности, так и необходимых для ее развития учёта различных характеристик окружающей среды как составляющих развивающейся одаренности. Ученый считал, что для реализации способностей необходимо взаимодействие пяти широких условий, включающих внутренние и внешние факторы [Лейтес]:

- общие способности;
- специальные способности в конкретной области;

- специальные характеристики неинтеллектуального характера, подходящие для конкретной области специальных способностей (личностные, волевые);
- стимулирующее окружение, соответствующее развитию этих способностей (семья, школа, учреждения дополнительного образования детей и молодежи, например);
- случайные факторы («очутиться в нужном месте в нужный час»).

Эта модель еще раз демонстрирует, как много в реализации способностей зависит от окружения, от организации особой среды, включающей дополнительное образование, которое выходит за рамки обучения в обычной школе.

В психологии выделяют следующие основные методы изучения одаренности ребенка.

Прямые методы – с помощью анализа и обобщения высказываний детей по различным тестам, анкетам и опросникам изучаются интересы детей.

Косвенные методы – позволяют делать выводы в ходе наблюдения за деятельностью детей, анализ её результатов.

Проективные методы – по результатам обработки и анализа специальных тестов-заданий психологи судят о различных качествах личности ребёнка.

Методики диагностики креативности **–** основаны на решении задач так называемого открытого типа, т. е. таких, которые не имеют какого-то одного правильного решения и допускают неограниченное, как правило, число решений (тесты Э. Л. Торренса, П. Роршаха и др).

Стандартные интеллектуальные тесты. Шкала интеллекта Стенфорд – Бине (тестирования детей, начиная с двухлетнего возраста, цель – получить единый показатель, характеризующий общее интеллектуальное развитие).

Интеллектуальный тест Слоссона (данные о словарном запасе, вербальных и математических суждениях, памяти).

Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра.

Шкала детских способностей Маккарти даёт обобщённую оценку (общий когнитивный индекс) и пять субоценок (для вербальных, перцептивных, вычислительных и моторных способностей, а также памяти).

Тесты Г. Айзенка (применяются чаще для самодиагностики).

Тесты креативности и др.

Школьный тест умственного развития (ШТУР К. М. Гуревича). Ребёнок, у которого умственный возраст соответствует его хронологическому возрасту, имеет IQ, равный 100; ребёнок, опережающий свой возраст в умственном развитии, имеет IQ больший, чем 100; ребёнок, отстающий от своего возраста, имеет IQ меньший, чем 100. Ребенок считается одарённым, если его IQ, согласно одним авторам, 120 и выше, согласно другим – 130–135 и выше. Высокоодарённый ребёнок – IQ 160 и выше.

Особенности поведения одаренного ребенка

Одаренный ребенок – это не всегда послушный, «золотой ребенок». По мнению психологов, главное, что объединяет всех одаренных детей и в значительной степени отличает их от «обыкновенных», – это так называемая умственная активность, связанная с высокой потребностью к познанию и деятельности.

Но большие способности связаны с большей уязвимостью личности одаренного ребенка. Одаренные дети все воспринимают и на все реагируют более остро, они отличаются, как правило, ускоренным психическим развитием. Это касается как когнитивной, так и психоэмоциональной сферы. Их поведение отклоняется от стереотипного, общепринятого. Это, возможно, объясняется психологическими особенностями одаренных детей и объективной ситуацией, существующей в обществе.

Важное значение имеют особенности самосознания личности одаренного ребенка. При проведении тестов на определение уровня самооценки старшеклассников в одном из учреждений дополнительного образования детей и молодежи г. Минска психологи отметили у 35 % одаренных детей низкую самооценку. Как объяснить этот факт? Свои достижения старшеклассники оценивали достаточно жестко, предъявляя к себе завышенные требования, не соответствующие своему возрасту. Возможно это связано со специфической структурой эго-состояния одаренных детей.

Для них очень важна проблема самоактуализации. У одаренных детей обостренное чувство справедливости. Очень рано они пытаются разобраться в социальном устройстве общества, в котором живут, чувствуют свою связь с ним и реагируют на социальные изменения. Благодаря широте восприятия и чувствительности, одаренные дети глубоко переживают социальную несправедливость. Социально адаптированным взрослым трудно понять неуемное желание одаренного ребенка исправить несправедливость общества. Проблемы, которые возникают у одаренных в современном социуме, затрудняют процесс самоактуализации, развитие личности.

Психологи, занимающиеся проблемой детского насилия, считают, что одаренный ребенок, в силу своей эмоциональной чувствительности, может рассматриваться как латентная жертва социализации. Трудности социализации, адаптации вызывают у них высокое нервно-психическое напряжение, невротизацию, тревожность из-за непохожести на сверстников, часто приводит к дезадаптации, социальной изоляции среди сверстников. Не случайно одаренных детей относят к группе риска [94].

Одаренных детей отличает высокая духовность, стремление защищать и сохранять красоту и гармонию. Для них характерен перфекционизм, эгоцентризм, соревновательность, стремление к лидерству, тонкое чувство юмора. Для них очень важно получать удовольствие от деятельности.

Но среди поведенческих характеристик можно выделить и неблагоприятные, такие как своенравность; большая независимость в суждениях (при отсутствии внимания к условностям и авторитетам); проявление эгоистических черт (звёздная болезнь); халатность, пренебрежение к порядку, непредсказуемость поступков и т. п.

В учреждениях дополнительного образования детей и молодежи уже накоплен опыт общения с детьми, имеющими физические недостатки. Практика обучения и воспитания такой категорией детей показала, что для педагогов дополнительного образования необходимы знания в области специального образования. Большинству одаренных детей этой категории свойственны специфические проблемы в формировании положительной самооценки, что может оказывать сильное влияние на способность добиваться успеха и интегрироваться в среду здоровых сверстников. История свидетельствует, что Альберт Эйнштейн и Х. К. Андерсен, Вудро Вильсон и Огюст Роден были дислексиками и «гадкими утятами» в школе, что не помешало им стать выдающимися людьми своего времени.

Существуют общие проблемы детей с особенностями психофизического развития. Как правило, на передний план выступает какой-то их недостаток, который заслоняет присущую им одаренность. Часто эти дети из семей с низким социально-экономическим уровнем, что затрудняет выявление одаренности (скудная речь, им сложно вступать в контакт с людьми, труднее включаться в игровую и образовательную деятельность из-за того, что они не имели достаточно опыта ввиду ограниченности общения).

Необходимы альтернативные подходы как в диагностике, так и в построении образовательных программ. Они должны основываться на характеристиках, присущих этой категории одаренных детей (любознательность, стремление участвовать во всем новом, креативность, быстрота в обучении через практический опыт и т. д.). Опыт работы с такими детьми выявил у них определенные проблемы: отрицательное отношение как к сверстникам, так и своим собственным успехам; трудности с постановкой долговременных целей; нередко использование насилия при решении проблем. Эти и ряд других отличий создают дополнительные трудности при включении таких детей в кружковую работу.

С повышением уровня миграции в нашей стране перед учреждениями дополнительного образования детей и молодёжи встала проблема одаренных детей из другой культурной среды. Современное образование, как правило, мало приспособлено к тем учащимся, в ком воспитаны другие, чем в данной культуре, ценности. Необходимы исследования, направленные на разработку альтернативных методов выявления одаренности, разработка образовательных программ дополнительного образования, базирующихся на специфике категорий одаренных детей.

Сегодня педагоги дополнительного образования решают проблему по раскрытию потенциала ребенка, отбора содержания, форм и методов в сфере образовательного процесса учреждений дополнительного образования детей и молодежи. Реализация этих условий во многом зависит от профессиональной подготовленности, богатства личности педагогов и тех, кто организует обучение.

В. И. Вязгина

3.6. Современные методы и приёмы воспитания в дополнительном образовании

Работа в дополнительном образовании детей и молодежи основана на добровольности выбора деятельности и объединения по интересам. Заставить учащихся посещать кружок или секцию просто невозможно, если им там неинтересно. Дополнительное образование реализуется в свободное время, связано со свободным выбором его направлений и форм, должно быть привлекательным для учащегося. Привлекать его должны не только содержание, формы и методы обучения, но также и особенности воспитательной работы, ее современные методы и формы.

В дополнительном образовании детей и молодежи воспитание выполняет важные функции:

– культурологическую (сохранение, передача новому поколению и воспроизведение культурного наследия человечества);

– развивающую (развитие потенциала личности ребёнка);

– социализации и социальной адаптации (подготовка учащегося к вхождению в систему общественных отношений и адаптация в обществе).

Чем же отличается воспитание в учреждениях дополнительного образования от воспитания в учреждениях основного образования? Исследования учёных показывают, что это отличие проявляется в его специфике [35]:

1) *выборе* учащимися и родителями *содержания воспитания* (в программах объединений по интересам предусматривается специфическое содержание воспитательной работы, связанное с содержанием профиля и направления его деятельности);

2) *выборе форм воспитания* (выбор форм воспитания добровольный и тоже связан с выбором объединения по интересам учащимся);

3) *выборе сроков воспитания,* – обучающийся сам определяет продолжительность своего образования, соответственно, и сроков воспитательного взаимодействия;

4) с*отрудничестве, сотворчестве, которое предполагает,* что обучающийся в дополнительном образовании – субъект самопознания, саморазвития, самореализации и *самовоспитания*;

5) *деятельностном* х*арактере:* в дополнительном образовании детей и молодежи воспитание всегда осуществляется в процессе деятельности и общения.

Таким образом, воспитание в учреждении дополнительного образования отличается от воспитания в учреждениях основного образования по содержанию, формам, срокам, уровню взаимоотношений, характеру деятельности, времени осуществления.

В некоторых объединениях по интересам имеет место недооценка воспитания, на первое место ставится обучение специальным знаниям и навыкам. Руководители таких объединений по интересам детей и молодежи испытывают значительные трудности в постановке воспитательных целей и

задач, в организации их осуществления. Педагогам дополнительного образования необходимо помнить, что воспитание в дополнительном образовании – целостный процесс, осуществляемый в единстве познания и развития ребенка. И занятие в объединении по интересам, при постановке как обучающей, так и воспитательной цели, обладает огромным потенциалом.

Педагоги дополнительного образования иногда считают, что воспитание на занятии – это конкретные примеры («что такое хорошо и что такое плохо»), которые должны усвоить учащиеся. И не всегда осознают, что целенаправленное воспитательное взаимодействие развивает черты характера, формирует привычки поведения, ценностные ориентации, чувства, а не только знания и навыки. Важнейшие компоненты методов и приемов воспитания на занятии педагогам не всегда ясны и понятны.

Воспитание учащегося на занятиях происходит благодаря комплексному взаимодействию всех его участников, и его воспитательный потенциал заложен, прежде всего, в эмоциональном уровне общения. Потенциал – (от лат. potentia возможность, мощность) – степень скрытых возможностей, ресурсов, заложенных в ком-либо, в чём-либо [134]. Воспитательный потенциал мы будем понимать как ресурс управления процессом развития личности. Эмоциональный уровень общения – как степень разнообразных воздействий на эмоции и чувства учащихся посредством определённых приёмов и методов. Например, педагог на занятии, во время беседы, создаёт атмосферу задушевного разговора. Воспитание в таком случае идет не столько через знания, получаемые в беседе, сколько через чувства, эмоции и стиль общения педагога.

В педагогическом стиле общения заложены большие воспитательные возможности. Значение слова «стиль» по словарю синонимов – манера. Значение слова «стиль» по Ожегову: «Совокупность приемов использования языковых средств для выражения тех или иных идей, мыслей в различных условиях речевой практики» [102]. Рассматривая стиль как метод, необходимо согласиться со значением слова стиль по Ефремовой: «…Характерная манера вести себя, говорить, одеваться и т. п.» [48]. Педагогический стиль общения мы будем рассматривать как проявление характерной манеры взаимодействия педагога с обучающимися путём использования определенных приемов и методов.

Стиль общения педагога, культура его поведения – катализатор воспитания и позитивного развития детей и молодёжи. Рассмотрим показатели стиля педагогического общения педагогов с обучающимися на основе трех встречающихся в психологической литературе стилей руководства [33; 53] .

Содержание стилей руководства применительно к педагогическому взаимодействию

Демократический стиль	Авторитарный стиль	Либерально-попустительский стиль
В общении с воспитанниками преобладает мягкий тон,	Тон в общении с учащимися неустойчив,	В общении с учащимися заискивающий тон,

улыбка. Характерно устойчивое проявление положительных чувств, сдерживание отрицательных реакций. Характерна тенденция разрешать, запрет выражается редко, преимущественно косвенным путем	педагог не проявляет последовательности, легко переходит от ровного к гневному тону, не сдерживает отрицательных реакций. Характерно большое число ограничений, преимущественно прямым путем: запрет, угроза	проявление равнодушия. На лице написано «Не трогай меня». Характерно отсутствие активного участия педагога в управлении процессом обучения и воспитания. Контролирует от случаю к случаю, когда назревает вопрос
Вводимые требования правила разъясняет, убеждает в необходимости, целесообразности их выполнения	Требует безоговорочного выполнения вводимых правил без их обоснования, без их разъяснения, не стремится убедить в необходимости их выполнения	Отличается низкой требовательностью. Не требует ничего, кроме дисциплины. Нередко уговаривает учащихся. Пытается подкупить: «Сделаешь хорошо – получишь свой приз»
Вступает в сотрудничество с обучающимися, как с полноценными партнерами	Требует от обучающихся только исполнительности. Характерен диктат, командирование, демонстрация собственного превосходства	Требует, чтобы обучающийся своим поведением не мешал работать на занятии: «Делай, что хочешь, но мне не мешай»
Проявляет тенденцию к личностно-ориентированному общению, взаимодействию с небольшими группами, к разработке высказанных ими мыслей	Предпочитает фронтальное взаимодействие диадному общению, общению с небольшим числом обучающихся. Равнодушен к личным суждениям, высказанным мыслям обучающихся	В общении не заинтересован. Предпочитает коллективное молчание. Вопросы задает по учебнику. Завышает оценку результатов деятельности
Стимулирует инициативу, самостоятельность, выражение собственного мнения	Мнение педагога не подвергается сомнению. Оно единственно верное и важное. Подавляет самостоятельность, инициативу, не терпит возражений	Инициативу передаёт учащимся. Не интересуется мнением обучающихся. Есть оно или нет, это не важно для него
Учитывает потребности и индивидуальные особенности, личный опыт воспитанника, его активность, потребности	Исходит из усредненного представления о воспитаннике, из абстрактных требований, не учитывает индивидуальных особенностей обучаемых	Не препятствует любым действиям и потребностям учащегося. Излагает по учебнику (пособию) материал. Получают высокий балл те, кто заучивает то, что рассказал педагог, не прибегая к дополнительному материалу

Указания, распоряжения, которые должен выполнить обучающийся, даются в спокойной форме, доброжелательно. Спрашивает, есть ли вопросы	Указания, адресованные обучающимся, даются в категорической, резкой форме. Не всегда спрашивает, есть ли вопросы	Указания даёт вяло: запишите, выучите. Нерешителен, неуверен в себе, колеблется. Не любит отвечать на вопросы, и не желает, чтобы их задавали
Преобладают методы одобрения действий обучающихся, их ответов, поведения (одобрительные взгляды, жесты, восхищения, положительные оценочные суждения)	Преобладают критические замечания, язвительные реплики, недовольный жест	Не аргументирует действия обучающихся. Чаще других соглашается с мнением большинства
Не избирателен в контактах и не субъективен	Избирателен и субъективен в контактах	Не стремиться к контактам
Не имеет и не проявляет негативных установок	Проявляет резко выраженные и в том числе негативные, установки	Не имеет ярко выраженных установок
Проявляет сочувствие, внимание к обучающемуся (его заявлениям, жалобам), создает у него ощущение, что его понимают	Не проявляет сочувствия к обучающемуся. Отрицательно реагирует на его жалобы и заявления	Отстранённо реагирует на жалобы и заявления, равнодушен к ним, откладывает ответы «на потом» (завтра разберёмся)
Мягко общается с обучающимися, использует ласковые обращения к ним.	Проявляет жестокость, холодность, официальность в обращении к детям.	Старается не общаться, если этого не требуют обстоятельства, общается вяло, интереса не проявляет
Стремится не оставить без внимания каждый вопрос своих учащихся, дать исчерпывающий ответ, создает возможность получить ответ на вопрос самостоятельно	Вопросы нередко остаются без внимания педагога; даваемые ответы сжаты, кратки, формальны, подавляют желание к дальнейшим расспросам	Старается оставить без внимания вопросы своих учащихся, обещает дать ответ позже или переключает внимание на другой объект

Стиль педагогического взаимодействия на занятии определяется и особенностями эмоционального настроя педагога. Каждому ребенку приятно видеть приветливое выражение лица, добрую откровенную улыбку. Это вызывает у обучающихся расположение и доверие, готовность к сотрудничеству. Напротив, выражение равнодушия, дурного расположения духа не вызывает желания сотрудничать. Поэтому оптимизм педагога, состояние радости от общения с обучающимися А. С. Макаренко рассматривал как важную составляющую его профессионализма [83]. Именно это качество создаёт духовный контакт учащегося с педагогом, делает педагога привлекательным и обладает большим воспитательным потенциалом.

Иногда для того, чтобы изменить плохое настроение, надо просто улыбнуться. «Улыбнитесь, говорит педагог в начале занятия, – и ваше настроение сразу изменится в лучшую сторону». Улыбка является приёмом создания хорошего настроения и взаимодоверия.

Остановимся на *приемах воспитания*. Приём – способ, образ действий. Мы будем понимать под приёмом воспитания отдельное действие педагога,

побуждающее учащегося изменить свои взгляды, мотивы и поведение. Другими словами приём – это часть (элемент) воспитательного метода. То, что педагог советует учащимся (например, улыбнуться), нужно делать ему самому. Если педагог не может справиться с плохим настроением, то его настроение переносится на обучающихся. В плохом настроении педагог сам допускает ошибки, у него снижается внимание к учащимся и их работе.

Причёска, опрятность в одежде, манеры поведения педагога также относятся к стилю педагогического общения на занятии, к приёмам, поддерживающим у обучающихся готовность к сотрудничеству.

Как влияет на воспитание и развитие личности учащегося стиль педагогического общения (авторитарный, либерально-попустительский, демократический)? *Авторитарный стиль*, как правило, формирует у обучающихся упрямство, робость, нерешительность, зависть, неуважение к себе и к другим. Если основное количество занятий проходит с установкой «надо тихо сидеть, всё без ошибки выполнять», то возникает страх перед педагогом, формируется агрессия или социальная пассивность как качества личности.

Либерально-попустительский стиль педагогического общения свидетельствует о равнодушии к учащимся. Соответственно, он формирует у них такое же равнодушие к жизни и обществу. Если он доминирует в педагогическом общении на занятиях, то страх возникает уже не перед педагогом, а перед лидером в группе учащихся. Последствием такого педагогического взаимодействия может быть развитие таких свойств характера как приспособленчество, трусость, эгоизм, уклонение от ответственности, отказ от выбора, лень, неряшливость.

Если педагог использует на занятии *демократический* стиль общения, то он предстаёт перед учащимися как старший друг, как профессионал высокого уровня, обучающий всем премудростям не только своего дела, но и достойной жизни в обществе, и является примером для подражания во всём. Этот стиль взаимодействия формирует у обучающихся установку на достижение успеха и сопутствующие этой установке черты характера. Он развивает творчество, инициативу, независимость, ответственность, смелость, стремление помочь другому члену коллектива, желание попробовать себя в незнакомой деятельности, уважение к себе и другим и др. Демократический стиль педагогического общения – могучий катализатор нравственного развития обучающихся и развития их социальной активности. При таком взаимодействии у них формируется положительное отношение к требованиям педагога, которые воспринимаются учащимися как руководство к действию.

Некоторые педагоги, пытаясь разобраться в проблемах педагогического взаимодействия, возникающих на занятии, нарушают важнейшее этико-педагогическое требование: оценивать поступок, а не личность ребенка: «ты – забияка», «ты не соображаешь», «ты – лентяй» и тому подобные штампы травмируют психику учащегося, вызывают негативные реакции на законные требования педагога. Необходимо оценивать поступок, а не личность воспитанника: «ты совершил нехороший поступок (обидел товарища)», «ты не выполнил мои требования» и т. д. Педагог должен объяснять учащемуся, как

избежать ошибок и чем руководствоваться в поведении (в том числе на занятии), требовать выполнения определённых правил. Выполненное требование, соблюдение определенного правила поведения на занятии и вне его позволяет учащемуся пережить чувство удовлетворения собой и своим поступком. Эмоциональные переживания, повторяясь и закрепляясь, перерастают в устойчивые нравственно-эмоциональные отношения на занятии. Такое отношение может стать основной побудительной силой, определяющей не только характер отдельного действия, поступка, но и линии поведения учащегося.

Организовать продуктивное взаимодействие на занятиях между обучающимися помогут следующие приемы [122]:

Приём *«Добрые слова»* – позволяет воспитывать такое качество, как доброта. Учащимся предлагается вспомнить добрые слова, которые говорят герои фильмов другим персонажам (при этом важно, чтобы эти слова были обращены и к бывшим неприятелям и т. п.). Например, кот Леопольд мышам: «Ребята, давайте жить дружно!», лиса – колобку: «Здравствуй, колобок! Какой ты хорошенький!» Затем постараться найти и сказать добрые слова другому учащемуся.

«Эстафета». Педагог организует деятельность так, чтобы во взаимодействии принимали участие учащиеся из разных групп (в том числе и возрастных). Например, попросить более старших (либо уже владеющих определёнными умениями) научить младших (либо не владеющих определёнными умениями) какой-то операции (элементу танца, артикуляции, сборке детали и т. д.). Этот приём позволяет воспитать ответственность за другого, заботливое отношение к нему.

«Взаимопомощь». Деятельность организуется таким образом, чтобы от помощи учащихся друг другу зависел успех совместно организуемого дела, например: совместно что-то сконструировать, составить, выступить; создать соревновательный момент между парами или минигруппами («на лучшую пару», «на оригинальный проект» и т. д.). Это воспитывает чувство долга за совместное дело, учит сопереживать друг другу.

«Акцент на лучшее». Педагог в разговоре с обучающимися старается подчеркнуть лучшие черты каждого из них. При этом его оценка должна быть объективной и опираться на конкретные факты. Например: «… так как Татьяна обладает хорошими организаторскими качествами, я попрошу её оказать помощь в организации выставки наших работ. Ольга всегда вовремя и в срок выполняет порученные задания, на неё можно положиться, не подведёт. Артур умеет говорить комплименты, пропускает девочек вперёд в дверь – настоящий мужчина!» В этом случае никто в группе не должен остаться незамеченным, у каждого педагог должен подчёркнуть лучшее качество. Нельзя только у одного учащегося постоянно отмечать достоинства. Этот приём помогает видеть в других лучшие их качества и познавать себя.

«Ломка стереотипов». Во время беседы педагог стремится довести до сознания детей, что мнение большинства не всегда является правильным. Начать такой разговор можно с анализа того, как часто ошибается большинство людей, во время телеигры «Интуиция», когда игрок просит помощь зала, и она

бывает ошибочна. Некоторые считают свои отличия от большинства доказательством собственных недостатков, которые необходимо скрыть любой ценой, поэтому они отчаянно пытаются присоединиться к большинству, не задумываясь о последствиях. И это ошибка. И т. д. Данный приём воспитывает у учащихся умение отстаивать свою точку зрения.

«Общаться по правилам». На период выполнения творческого задания педагог предлагает установить правила, регламентирующие общение и поведение учащихся и определяющие, в каком порядке, с учетом каких требований можно вносить предложения, дополнять, критиковать, опровергать мнение товарищей. Подобные предписания в значительной мере снимают негативные моменты общения, защищают статус всех его участников. Например: «Давайте установим следующие правила ведения диалога:

Говори лаконично.

Когда один человек говорит – другие слушают.

Хочешь что-то спросить, или высказаться – подними руку.

Не перебивай говорящего.

Если кто-то нарушает одно из правил, педагог звонит в колокольчик. Это воспитывает у учащихся дисциплинированность и уважение к другим людям.

«Общее мнение». Учащимся педагог предлагает высказаться на тему отношений с различными группами людей по цепочке: один начинает, другие продолжают, дополняют, уточняют. От простых суждений (когда главным является само участие каждого ученика в обсуждении) переходят к аналитическим, а затем – к проблемным высказываниям через введение соответствующих ограничений (требований). Например, один учащийся говорит: «Я считаю, что врать педагогу – это всегда оскорбительно», другой: «Он просто не хотел вас расстраивать» и т. д.… Этот приём воспитывает толерантность к мнению каждого собеседника и учит приходить к общему выводу.

«Коррекция позиции». Этот прием предполагает тактичное изменение мнений учащихся о ком-либо и препятствует возникновению негативного поведения по отношению к нему (напоминание об аналогичных ситуациях, возврат к исходным мыслям, вопрос-подсказка и т. п.). Например: «Вспомните, разве вы всегда в состоянии сдержать свои эмоции? Давайте подумаем, почему он так себя ведёт. А давайте на этот поступок посмотрим с другой стороны…». Этот приём учит лучше понимать другого человека и быть терпимее к его недостаткам.

Существует группа приемов, связанная с организацией конструктивного диалога, способствующего формированию отношения обучающегося к какой-либо значимой проблеме [122]. К ним относятся следующие приемы:

«Ролевая маска». Учащимся предлагается войти в роль другого человека и выступить уже не от своего, а от его лица. Например: «… представь, что ты – президент компании…».

«Прогнозирование развития ситуации». Во время беседы педагог предлагает высказать предположение о том, как могла бы развиваться та или иная конфликтная ситуация. При этом косвенно ведется поиск выхода из сложившейся ситуации. Например: предположите, что Саша не ответил бы на

грубость кулаками, а просто отошёл от обидчика…Прием позволяет предполагать результат своих действий. Учит думать, а потом делать.

Приём *«Сочини конец истории»*. Учащимся предлагается завершить предлагаемую историю. Придумать своё завершение проблемы отношений между персонажами, которые являются её героями. Например: «…один учащийся шалил и нечаянно вылил на другого стакан воды. Тот, кого облили, помчался со стаканом воды за ним и налетел на учителя, выходившего из кабинета. Вся вода выплеснулась на педагога…». Этот приём учит находить выход из проблемных ситуаций и воспитывает ответственность за свои поступки.

«Встречные вопросы». Педагог разделяет обучающихся на группы, которые готовят друг другу определенное количество встречных вопросов (когда отвечают вопросом на вопрос). Встречные вопросы призваны подтвердить уже заданный вопрос или еще раз выявить намерения собеседника. Поставленные вопросы и ответы на них подвергаются затем коллективному обсуждению.

Примеры встречных вопросов:

– Это очень интересно. Почему вы так думаете?

– Что вы при этом хотели бы учитывать?

– «Я имел в виду….А вы как поняли?»

– «Я правильно понимаю, что…?».

Приём помогает избегать конфликтных ситуаций, воспитывает культуру общения.

Некоторые приемы связаны с организаторской деятельностью педагога, направленной на создание ситуации успеха у учащегося [122].

Приём «Творчество на заданную тему». Учащимся предлагается свободно импровизировать на обозначенную педагогом тему (моделировать, конструировать, инсценировать, сделать литературные, музыкальные и иные зарисовки, разработать задания и т. п.). Приём развивает творческие задатки и воображение.

«Обмен функциями». Педагог предлагает учащимся обменяться функциями, которые они получили при выполнении заданий. Этот приём позволяет почувствовать и понять состояние другого человека и приобрести опыт, противоположной сферы деятельности, воспитывает ответственность за принятое решение. Например: один – начальник, другой – подчинённый и наоборот. Второй вариант этого приема предполагает полную или частичную передачу учителем своих функций группе учащихся или отдельному ученику. Учитель как бы самоустраняется от прямого руководства или же берет на себя обязательства рядового участника. Например: «…сегодня педагог у нас – Ваня, он будет учить нас собирать модель самолёта...». Такой приём позволяет воспитывать самостоятельность и развивает социальную активность. Следовательно, в современных условиях огромный воспитательный потенциал развития нравственных отношений и социальной активности детей и молодёжи в дополнительном образовании несут в себе продуманные и умело организованные приемы и методы воспитания.

Нужно отметить, что на занятии в объединении по интересам педагог может использовать множество педагогических методов и приемов воспитания. Каждый педагог использует те методы и приемы, которые соответствуют его индивидуальному стилю общения, характеру, темпераменту, жизненному и педагогическому опыту.

Метод воспитания – это инструмент воспитательной деятельности педагога, позволяющий организовать целесообразное взаимодействие педагогов и учащихся. Положительный опыт поведения создается путем педагогически правильно организованной деятельности детей, которая является источником воспитания в группе методов воспитания. Организация деятельности детей является ведущим методом воспитания. Эффективным методом воспитания этой группы является игра. Игра увлекает, в ней происходит освоение учащимися новых социальных ролей, приобретение нового социального опыта и отношений, формирование и развитие новых сторон образа своего «Я», самореализация. Перед тем как начать игру необходимо объяснить её правила, обратить внимание на особенности ее проведения. В ходе игры педагог наблюдает, какие чувства она вызывает у участников.

Большой воспитательный потенциал имеют интерактивные игры, применяемые в объединениях по интересам.

Интерактивные игры как методы воспитания – это способы педагогической деятельности, затрагивающие эмоциональную сферу обучающихся, обеспечивающие их личное участие, непосредственную включенность в предлагаемую деятельность. Слово «интерактив» от английского «interact». Inter» – взаимный, «act» – действовать. Интерактивный – значит способный взаимодействовать с кем-либо через призму собственной индивидуальности, личного опыта жизнедеятельности [67]. Путём использования интерактивных методов игры в дополнительном образовании детей и молодежи решаются сложные вопросы воспитания, моделируются реальные ситуации воспитательного взаимодействия, происходит совместное решение задач. Интерактивные игры позволят педагогу создать в группе атмосферу сотрудничества и сотворчества, включить в процесс обучения эмоциональную составляющую: переживание, воодушевление, радость. Такая атмосфера в наибольшей степени способствует продуктивному занятию, достижению его образовательной и воспитательной цели, удовлетворенности его результатами. Для создания эмоциональной насыщенности занятия в объединении по интересам педагогам рекомендуется применять игровые методы: «Аллитерация имени», «Комплимент», «Подари цветок», «Прогноз погоды», «Интервью в парах» и др. [67].

В методе «Аллитерация имени» участники взаимодействия придумывают дополнительную характеристику своего имени (на первую букву имени), отражающую их личную характерную особенность, и запоминают имена и характеристики всех участников взаимодействия. Например, Валентина – выдумщица, Людмила – любознательная. Затем педагог говорит: «Разрешите представиться. Меня зовут Валентина-выдумщица». Обучающийся сначала представляет аллитерацию имени педагога: «Разрешите представить вам

Валентину-выдумщицу, а я – Олег-оригинальный». Следующий учащийся представляет двух предыдущих, а затем себя и т. д. Учащийся, который завершает представление, называет аллитерации имён всех участников и последним – своё имя и характерную особенность. Этот метод используется для обучающихся разного возраста. Актуальным будет применение этого метода в самом начале взаимодействия руководителя объединения по интересам со своими учащимися, когда он только начинает работать со своим детским коллективом. Этот метод может быть использован и как эмоциональная разминка на занятиях.

В методе *«Подари цветок»* используется тот же приём с именем, дополненный тем, что воспитанник передаёт эстафету в виде цветка обучающемуся, сидящему рядом.

«Комплимент». Участники стоят в кругу. Ведущий даёт кому-либо «палочку-выручалочку», называет имя и говорит ему комплимент, говоривший – передаёт другому и т. д., пока «палочка-выручалочка» не обойдет всех участников взаимодействия. Метод «Комплимент» учит учащихся наблюдать, находить в собеседнике самое хорошее и говорить людям комплименты.

В процессе совместной деятельности в объединениях по интересам формируются устойчивые эмоциональные отношения между учащимися – симпатия, привязанность и др. Метод *«Интервью в парах»* позволяет педагогу зафиксировать эти отношения и использовать их в целях воспитания. Он позволяет учащимся лучше узнать друг друга, получить как можно больше разносторонней информации о другом участнике взаимодействия. Педагог формирует ситуацию взаимодействия учащихся по типу проведения интервью в парах: каждый учащийся берет интервью у своего партнера в паре. Затем он должен обобщить полученную информацию и дать устно характеристику партнеру по общению – выступить с характеристикой перед всеми членами объединения по интересам. В интервью задаются, а затем в рассказе о собеседнике, отражаются следующие вопросы: интересы и увлечения; что он ценит в самом себе и людях – его мнение; предмет его гордости; что он умеет делать лучше всего; чего он ждет от занятий в объединении по интересам и т. д.

Презентация интервью происходит следующим образом. Тот учащийся, у кого брали интервью, сидит на стуле, интервьюер стоит за его спиной. Выступающий должен стараться говорить о том, кого он интервьюировал, красноречиво и интересно, чтобы с ним захотелось подружиться всем участникам. Слушатели – члены учебной группы – задают вопросы выступающему. Интервьюируемый не имеет права говорить о себе. За него говорит тот, кто брал у него интервью. Затем их роли меняются. Результаты презентации интервью обсуждаются (понравилось ли выступление, появилась ли симпатия к тому человеку, о котором рассказали). В итоге участники получают опыт ведения диалога, у них развивается эмпатия (сочувствие, способность сопереживать) и импрессия (чувственное впечатление).

Большой потенциал в сплочении группы заложен в *методе* ***«Все мы чем-то объединены».*** В ходе его реализации проявляется как своеобразие каждого ребенка, так и общие черты, объединяющие его с другими. Метод позволяет вовлекать учащихся в интенсивный процесс обмена информацией о себе,

облегчает участие в общении застенчивых членов учебной группы. Учащиеся разбиваются на группы по четыре или пять человек. Каждая группа составляет список того, что объединяет ее членов. В этом списке можно написать, например: «У каждого из нас день рождения летом (зимой, весной, осенью)...», «Любимый цвет каждого из нас – жёлтый...», «Мы все не выносим, когда кто-нибудь ябедничает». И так далее. Побеждает та команда, которая найдет наибольшее количество общих черт за определённое время. Анализируя задание, участники глубже познают себя и других членов группы, свои ощущения в процессе работы в команде, что позволяет установить доверительные отношения между ними и создать положительную мотивацию к общению и совместной деятельности.

При применении интерактивных методов следует помнить о возрастных особенностях аудитории, индивидуальных особенностях каждого учащегося.

Для сплочения группы и познания членов команды можно использовать и метод «Ветер дует». Со словами «Ветер дует на...», ведущий (это может быть и учащийся) начинает игру. Чтобы участники игры больше узнали друг о друге, вопросы могут быть следующими: «Ветер дует на того, у кого светлые (тёмные) волосы». Все светловолосые (тёмноволосые) собираются в одну группу. «Ветер дует на того, у кого... есть сестра (брат)», «кто любит животных», «кто много плачет (смеётся)», «у кого нет друзей (есть друзья)» и т. д. В процессе игры предполагается смена ведущих. В процессе игры учащиеся узнают, что их объединяет, что отличает от других. Они анализируют, нравится ли им быть похожими на других или они предпочитают от всех отличаться. Эта игра заставляет задуматься, какими должны быть друзья – похожими на тебя и в чём-то, или совсем другими?

Создание дружественной атмосферы, установление доверительных отношений между педагогом и учащимися формирует положительную мотивацию к деятельности на учебном занятии. Создание отношений симпатии, теплой атмосферы, дружеского взаимодействия между учащимися позволяет формировать у них важные нравственные, коммуникативные и иные качества личности, которые лежат в основе ее воспитанности.

Интерактивные игры позволяют формировать многие необходимые качества личности и нравственные отношения.

Для формирования и развития нравственных отношений учащихся младшего и среднего школьного возраста эффективной является интерактивная игра пролонгированного характера, например, *«Тайный друг»*. Она способствует развитию умений говорить комплименты, вести диалог, учит проявлять к другим уважение, доброту, милосердие, сострадание, гуманность, щедрость, побуждает учащихся к рефлексии своего поведения. Суть игры в следующем. Педагог готовит карточки с именами обучающихся, смешивает их. Ребята тянут карточку с именем «тайного друга». Имя «тайного друга» не раскрывается, является тайной для всех членов учебной группы, кроме учащегося, который вытянул карточку. В течение недели каждый участник игры должен вести себя так, чтобы партнер взаимодействия догадался, что он «тайный друг». Ценность этой игры в том, что она побуждает каждого учащегося вести себя дружелюбно по отношению к любому, случайно

выбранному, члену группы. Игра заставляет осознавать обязанности, налагаемые дружбой, учит взаимодействовать в соответствии с этими обязанностями, переживать, когда «тайный друг» не замечает расположения к себе. Это побуждает к углубленному анализу своего поведения и поведения своих товарищей.

Выявить представления учащихся о некоторых нравственных понятиях поможет игровой метод *«Ассоциации»*. Учащимся предлагается подобрать ассоциации к словам «жалость», «злость», «счастье» и др., выбрать воздушные шарики (или листы цветной бумаги) того цвета, который ассоциируется с указанными словами. Далее на выбранных шариках (листах бумаги) дается задание написать ответы на вопросы «С чем у тебя ассоциируется слово «жалость»?» и т. д. Затем проходит обсуждение возникающих ассоциаций. Далее необходимо выявить личностный смысл понятий, к которым играющий подобрал ассоциации. Этот личностный смысл выявляется на основе актуализации ситуаций, в которых создается возможность обнаружить смысл ассоциированных понятий. Дается задание продолжить предложения: «Я жалею когда...», «Я злюсь когда...», «Я счастлив когда...». Тем самым понятие принимает личностный смысл. Выясняется потом, что легче было сформулировать – «Я жалею, когда…» или «Я злюсь, когда…», т. е. какие из понятий имеют больший личностный смысл.

Выявлению способностей и талантов учащихся способствует творческая игра – *«Ромашка»*. Это игра, участники команд которой придумывают друг для друга веселые задачи, пишут их на лепестках сделанной из бумаги ромашки. Задания на лепестках может составить и педагог. Заранее изготавливается большой цветок ромашки с приклеенными лепестками, на обратной стороне которых пишутся задания. Лепестки участники игры отрывают по очереди. Примеры заданий:

– изготовить шляпу из необычного материала, необычного фасона;

– составить детективный рассказ, воспользовавшись только названиями кинофильмов;

– воспроизвести алфавит под мотив «пусть бегут неуклюже…»;

– нарисовать плакат о значении жвачки для развития челюстей;

– придумать дорожный знак для «зайцев»;

– инсценировать песню…

Способом развития воображения, актуализации опорных знаний и личного опыта по теме любого занятия являются методы «Аллитерация» и «Алфавит». По буквам пишется на доске понятие и предлагается на каждую букву подобрать слова и словосочетания, по смыслу связанные с данным понятием. Например, «здравствуйте» – это пожелание:

З – зоркости, здоровья…

Д – доверия, доброты …

Р – решимости, радости …

А – авторитета, активизации …

В – веселья, воодушевления…

С – смекалки, смелости …

Т – терпения, творчества …

В – волшебства, вдумчивости …

У – успеха, удачи …

И(й) – изящества, идей…

Т – толерантности, теплоты…

Е – естественности, единения.

Для детей среднего и старшего возраста используются игровые интерактивные методы «Четыре угла», «Дюжина вопросов», «Перекрестные группы» и другие [67].

«Четыре угла» – способ развития критического мышления, умения аргументировать свою позицию, работать в группе. Ведущий готовит несколько вопросов для обсуждения и по четыре варианта ответа (ответы могут быть правильными, но недостаточно полными; могут быть ответы, отражающие различные точки зрения, подходы, позиции; почти все ответы могут быть правильные, а один или несколько – неправильные). В четырех углах комнаты размещаются 4 листа цветной бумаги (красный, желтый, синий, зеленый). По каждому вопросу участникам необходимо выбрать вариант ответа и переместиться в соответствующий угол, в котором за отведенный ведущим отрезок времени они коллективно продумывают аргументы, примеры в пользу своего варианта ответа, затем выступают представитель от каждого «угла». Если из предлагаемых выборов-ответов ни один не устраивает, следует пройти в центр аудитории.

Например: ведущий задает вопрос: «***Что можно и что нельзя принимать в подарок женщине (девушке) от малознакомых мужчин?»***

О т в е т ы :

- *красный:* не следует принимать никаких подарков от малознакомых мужчин;
- *желтый:* можно принять небольшие презенты: букет цветов, книгу, конфеты;
- *синий:* можно принять драгоценности, предметы одежды, перчатки, бельё;
- *зеленый:* можно принять деньги;
- *центр:* свой вариант ответа.

В о п р о с : ***«Может ли женатый мужчина дарить цветы девушке?»***

О т в е т ы :

- *красный* – не может и не должен;
- *желтый* – может, если это деловая встреча;
- *синий* – смотря какие цветы;
- *зеленый* – может, если это его дочь или племянница;
- *центр* – свой вариант ответа.

В о п р о с ***: Можно ли дарить вещи, бывшие в употреблении?***

О т в е т ы :

- *красный* – никогда;
- *желтый* – можно антиквариат;
- *синий* – можно близким родственникам;
- *зеленый* – можно драгоценности;
- *центр* – свой вариант ответа;

В о п р о с : ***Как дарить подарки?***

О т в е т ы :

- *красный* – все подарки следует вручать в упакованном виде, сразу после слов приветствия;
- *желтый* – подарок заворачивают в красивую бумагу, перевязывают ленточкой, чтобы он был сюрпризом. К нему можно приложить цветы. Цветы не следует вручать в упакованном виде;
- *синий – вручая подарок, необходимо сказать несколько слов пожеланий:*
  «Поздравляю тебя (Вас) от всего сердца…, от всей души…, горячо поздравляю тебя… Желаю тебе (Вам…») и т. д.;
- *зеленый* – вручая подарок, рассказать о достоинствах и цене подарка, а также усилиях, которые ты приложил, готовя этот подарок. Ценник и кассовый чек не устранят;
- *центр* – свой вариант ответа.

В о п р о с : ***Как правильно принимать подарки?***

О т в е т ы :

- *красный* – отложить подарок в сторону, не взглянув на него;
- *желтый* – тепло поблагодарить и подчеркнуть, что вы хотели именно эту вещь, что эта вещь вам очень нравится;
- *синий* – если подарок вам не понравился, вслух выразить своё неудовольствие;
- *зеленый* – получив подарок нужно его: развернуть; рассмотреть; поблагодарить;
- *центр* – свой вариант ответа.

К методам формирования сознания личности (взглядов, оценок), развития интеллектуальной и эмоциональной активности относится дискуссия. *Дискуссия* – способ группового обсуждения проблемы. Существуют различные способы проведения дискуссии, однако в использовании этого метода педагогу необходимо заранее, до начала любой дискуссии, предложить ряд базовых вопросов для обсуждения. Чем больше группа, тем большая вероятность того, что некоторые участники будут доминировать, а другие вообще не будут высказываться. Чтобы избежать этого, педагог может разделить участников на малые группы.

Один из важных и простых способов для создания обстановки доверия и взаимоуважения во время дискуссии – совместная выработка ее правил. Примерные правила могут включать следующие требования:

- Каждый имеет право высказаться.
- Говори лаконично.
- Когда один человек говорит, другие слушают.
- Не молчи, но и не кричи.
- Любая точка зрения имеет право на существование.
- Умей слушать другого и услышать его.
- Не оскорбляй собеседника.
- Не смейся, когда кто-либо высказывается (если только он не шутит).

- То, что ты говоришь – это твоя точка зрения, не пытайся навязывать её всем.
- Хочешь что-то спросить или высказаться, – подними руку.
- Не перебивай говорящего.

Выработанные правила можно написать на большом листе бумаги и оставить в группе до конца дискуссии.

Дискуссия может быть проведена следующими способами.

- *«Малые группы»*. Обсуждение заданных вопросов проводится в малых группах. По окончании работы каждая группа выбирает докладчика для презентации и подведения итогов дискуссии в малой группе.
- *«Работа в парах»*. Участники ведут обсуждение парами в течение определенного времени. Этот метод особенно эффективен для обмена мнениями (о фильме, презентации, личном опыте и др.). После работы в парах можно попросить объединиться в группы по четыре человека для сравнения позиций.
- *«Разговор по кругу»*. Ведущий определяет тему или задает вопрос, и каждый по кругу отвечает в течение установленного времени. Нужно объяснить, что каждый, кто не желает высказываться, может пропустить свою очередь.
- *«Колесо слов»*. Участники разделяются на две группы и садятся в два круга (один внутри другого) так, чтобы каждый из участников одного круга сидел лицом к участнику из другого круга, образуя пары из участников внешнего и внутреннего кругов. Пары обменивается мнениями по предложенному вопросу. Через несколько минут ведущий просит участников внутреннего круга передвинуться на одно место вправо и обсудить вопрос с новым собеседником. Процесс продолжается до тех пор, пока каждый из участников не обсудит вопрос со всеми другими.
- *«Говорящие билеты»*. Для обеспечения возможности высказаться всем, каждому участнику раздается по три «говорящих билетика». «Говорящий билет» дает право на три выступления, ограниченных по времени. Когда участник израсходует свои билетики, он больше не будет иметь право выступать в данной дискуссии.
- *«Круговое письмо»*. Этот метод представляет собой письменную дискуссию. Задаётся вопрос, на который каждого просят ответить письменно. Затем участник передает лист с ответом другому участнику, сидящему рядом. Тот читает ответ и пишет свой вариант ответа на вопрос. Потом вопрос с вариантами ответа передается следующему участнику и процедура повторяется. Педагог (ведущий) не читает то, что пишут участники письменной дискуссии. Это позволяет им выразить мнение, которые они бы не высказали вслух перед взрослым.

После завершения любого вышеперечисленного способа проведения дискуссии необходимо обобщить основные положения устно или письменно.

Таким образом, применение интерактивных игровых методов в дополнительном образовании несёт в себе огромный воспитательный потенциал. Их применение позволяет педагогу качественно изменить организуемое педагогическое взаимодействие, сделать его привлекательным

для обучающихся, укрепить их положительную мотивацию в создании условий своего развития. Результат реализации в дополнительном образовании интерактивных игровых методов – радость обучающихся и педагога от состоявшегося взаимодействия.

Применение современных методов и приёмов на занятиях в объединениях по интересам позволяет влиять на общий уровень воспитанности учащихся, который проявляется в общении, в их потребностях, поведении, высказываниях, поступках и отношениях с другими людьми.

Следовательно, дополнительное образование можно рассматривать как наиболее оптимальный в современных условиях институт воспитания личности, развития нравственных отношений и социальной активности детей и молодёжи.

П р а к т и к у м

Определение стиля педагогического общения

Внимательно прочтите вопрос и выберите наиболее подходящий вариант ответа.

1. *Считаете ли вы, что ребенок должен:*

а) делиться всеми своими мыслями и чувствами;

б) говорить только то, что захочет;

в) оставлять свои мысли и переживания при себе?

2. *Если ребенок без разрешения взял у другого малыша в отсутствие игрушку или другой предмет, вы:*

а) доверительно с ним побеседуете и предоставите ему возможность самому принять нужное решение;

б) предоставите самим детям разбираться в проблеме;

в) скажете об этом всем детям и предложите вернуть взятую вещь.

3. *Подвижный, суетливый, иногда недисциплинированный ребенок сегодня на занятии был сосредоточен и внимателен. Как вы поступите:*

а) похвалите его и всем детям покажете его работу;

б) проявите заинтересованность и выясните причину такого поведения;

в) скажете ему: «Вот всегда бы так занимался!»

4. *Ребенок, придя в группу, не поздоровался с Вами. Как вы поступите:*

а) предложите ему громко поздороваться;

б) не обратите внимания;

в) вступите с ним в общение, не упоминая о промахе?

5. *Дети спокойно занимаются. У вас есть свободная минута. Что предпочтете делать:*

а) спокойно, не вмешиваясь, понаблюдаете, как они работают, занимаются;

б) кому-то поможете, подскажете, сделаете замечание;

в) займетесь своими делами;

6. *Какая точка зрения вам кажется наиболее правильной:*

а) чувства ребенка еще поверхностны, быстро проходящие, и на них не стоит обращать особого внимания;

б) эмоции ребенка, его переживания – важные факторы, с помощью которых его можно эффективно обучать и воспитывать;

в) чувства ребенка удивительны, переживания значимы, к ним нужно относиться бережно.

7. *Ваша исходная позиция в работе с обучающимися:*

а) ребенок неопытен, и только взрослый может и должен его воспитывать и обучать;

б) у ребенка много возможностей для саморазвития, а сотрудничество взрослого должно способствовать максимальному повышению активности самого ребенка;

в) ребенок развивается почти неуправляемо под влиянием наследственности и семьи, и поэтому главное – заботиться о том, чтобы он был накормлен, здоров и не нарушал дисциплину.

8. *Ваше отношение к активности ребенка:*

а) положительное – без нее невозможно полноценное развитие;

б) отрицательное – часто это мешает вести обучение и воспитание;

в)положительное тогда, когда активность согласована с педагогом.

9. *Ребенок не захотел выполнить задание под предлогом, что он уже делал это. Ваши действия:*

а) не обратите на это внимания;

б) предложите выполнить задание;

в) предложите другое задание.

10. *Какая позиция, по-вашему, более правильная:*

а) Ребенок должен быть благодарен взрослому за заботу о нем;

б) если он не осознает заботу, то это его дело, но когда-нибудь он об этом пожалеет;

в) педагог должен быть благодарен детям за их доверие и любовь.

О б р а б о т к а о т в е т о в

Полученный ответ оценивается указанной суммой баллов. Баллы суммируются.

Варианты ответов	Вопросы									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а) баллы	2	3	2	2	3	1	2	3	1	2
б) баллы	3	1	3	1	2	2	3	1	2	1
в) баллы	1	2	1	3	1	3	1	2	3	3

Общая сумма баллов характеризует склонность педагога к определенному стилю:

25–30 баллов – предпочтение демократическому стилю;

20–24 балла – склонность к авторитарному стилю;

10–19 баллов – выраженность либерально-попустительского стиля общения.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : к 57 РИВШ, 2011. – 352 с. // Национальный реестр правовых актов РБ № 2/1795 от 17.01.2011 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа : http://www.pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=hk1100243. – Дата доступа : 01.12.2014.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь : прил. к постановлению М-ва образования Респ. Беларусь от 14.12.2006 № 125. – Минск : Учреждение «ГИАЦ М-ва образования РБ», 2006. – 30 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.bntu.by/images/stories/stud_sovet/inf/concept_nepr_ vospit.rtf. – Дата доступа : 01.12.2014.
3. Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации. – М., 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://edusite.ru/DswMedia/koncepciyadopobrazovaniya.pdf.
4. Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 21 октября 2011 г. № 105 «О внесении изменений в выпуск 28 Единого квалификационного справочника должностей служащих».
5. Указ Президента Республики Беларусь о специальном фонде Президента Республики Беларусь по поддержке талантливой молодежи. – Минск, 12 января 1996 г. N 18.
6. Указ Президента Республики Беларусь о специальном фонде Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов. – Минск, 12 января 1996 г. № 19.
7. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761.
8. Августин. Письмо 3 (к Небридию) // История Эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. – М., 1962. – С. 276.– Т. 1. : Античность. Средние века. Возрождение. –
9. Агапова, А.Е. Зарождение и развитие учреждений дополнительного образования в России / А.Е. Агапова // Экспертиза. – 2006. – № 11.
10. Актуальные направления развития внешкольного (дополнительного) образования детей в странах Восточной Европы : обзор по Беларуси, Казахстану, России, Украине : учеб.-метод. пособие. – Минск : Тесей, 2010. – 140 с.
11. Александрова, С. Ю. Этнокультурное воспитание молодежи в культурно-досуговых учреждениях : (на примере Твер. обл. Дворца культуры «Пролетарка») / С. Ю. Александрова. – тверь. Изд-во обл. Дворца культуры «пролетарка». – 2010. – 153 с.
12. Алюшин, А. Л. Многоуровневое темпоральное строение реальности / А. Л. Алюшин, Е. Н. Князева // Вопр. философии. – 2007. – № 12. – С. 81–96.
13. Анатомия педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / сост. С. Д. Бабимин, Б. Н. Митюров. – М. : Педагогика, 1985. – 363 с.

14. Анисимов, О. С. Принятие государственных решений и методологизация образования / О. С. Анисимов. – М. : АКО АПК, 2003. – 421 с.

15. Арлова, Г. П. Беларуская народная педагогіка / Г. П. Арлова. – Минск : Нар. асвета, 1993. – 120 с.

16. Бабаева, Ю. Д. Психология одаренности детей и подростков / Ю. Д. Бабаева. – М., 1996. – 408 с.

17. Барташэвіч, Г. А. Дзіцячы фальклор / Г. А. Барташэвіч // Малыя жанры. Дзіцячы фальклор. – Мінск : Беларус. навука, 2004. – С. 405.

18. Барташэвіч, Г. А. Вершаваныя жанры беларускага дзіцячага фальклору / Г. А. Барташэвіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1976.

19. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики : работы разных лет / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит. – 1975. – 561 с.

20. Белявская, И. Б. Формирование этнокультурной компетентности педагогов в условиях интеграции дополнительного и общего образования / И. Б. Белявская // Методист. – 2013. – № 6. – С. 38–42.

21. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Центр «Пед. поиск», 2003. – 256 с.

22. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989.

23. Болбас, В. С. Определение основополагающих понятий этнопедагогики / В. С. Болбас // История и современность : материалы междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 17–18 окт. 2013 г. – 2013. – С. 13–15.

24. Болбас, В. С. Этнапедагогіка беларускага народа ў XIV–XVII ст. / В.С. Болбас // Нар. педагогіка беларусаў. – Мінск, 1996. – С. 19.

25. Буйлова, Л.Н. Дополнительное образование : норматив. док. и материалы / Л. Н. Буйлова. – М. : Просвещение, 2008. – 317 с.

26. Буйлова, Л. Н. Как организовать дополнительное образование детей в школе : практич. пособие / Л. Н. Буйлова, Н. В. Кленова. – М. : АРКТИ, 2005. – 288 с.

27. Буйлова, Л. Н. Организация методической службы учреждений дополнительного образования / Л. Н. Буйлова, С. В. Кочнева. – М. : ВЛАДОС, 2001.

28. Бычков, В. В. Виртуальная реальность в пространстве эстетического опыта / В. В. Бычков, Н. Б. Маньковская // Вопр. философии. – 2006. – № 11. – С. 47 – 59.

29. Внешкольное учреждение : пособие для работников внешкольных учреждений / под ред. Л. И. Балясиной ; сост. Л. И. Филатов и В. С. Муратова. – М. : Просвещение, 1978. – 256 с.

30. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – М. :Academia, 1999. – 168 с.

31. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании : материалы всерос. конф. / под ред. О. С. Газмана. – М. : Инноватор, 1996. – 76 с.

32. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова [и др.] ; под общ. ред. В. А.

Сластенина, И. А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 336 с.

33. Вязгина, В. И. Гуманизация взаимодействия учителя и ученика в процессе адаптивного учебного занятия / В. И. Вязгина // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – № 6. – С. 48–52.

34. Гегель, Г.В. Ф. Энциклопедия философских наук / Г. В. Гегель. – М. : Мысль, 1974. – Т. 1 : Наука логики. – 452 с.

35. Герасимова, Л. А. Воспитание социальной активности воспитанников в учреждениях дополнительного образования : дис. канд. пед. наук : 130001 / Л. А. Герасимова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://referatwork.ru/refs/source/ref-2806.html.

36. Гин, А. А. Приемы педагогической техники : Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителей / А. А. Гин. – Минск : Учеб. книга и средства обучения ; Гомель : Сож, 1999. – 88 с.

37. Голованов, В. П. Методика и технологии работы педагога дополнительного образования : учеб. пособие для студ. учреждений среднего проф. образования / В. П. Голованов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 239 с.

38. Голованов, В. П. Исторические уроки становления и развития отечественной системы дополнительного образования детей : к 90-летию государственной системы дополнительного образования детей / В. П. Голованов // Вестн. ПСТГУ. – 2009. – Вып. 1(12). – С. 69–84. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pstgu.ru/download/1242127336.golovanov.pdf

39. Григорьев, В. М. Преемственность этнокультурного воспитания в семье и учреждениях образования / В. М. Григорьев // Педагогика. – 2013. – № 10. – С. 49–57.

40. Григорьева, М. И. Этнокультурное образование : сущность, подходы, опыт реализации / М. И. Григорьева, Н. Н. Журавлева // Электрон. журн. «Вестн. Новосиб. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 2(6). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.vestnik.rspu.ru

41. Гузеев, В. В. Можно ли построить полностью детерминированный образовательный процесс / В. В. Гузеев // Школьные технологии. – 2000. – № 1.

42. Гузеев, В. В. Методы и организационные формы обучения / В. В. Гузеев – М. : Нар. образование, 2001. – 128 с.

43. Дополнительное образование детей : словарь-справочник / авт.-сост. Д. Е. Яковлев. – М. : АРКТИ, 2002. – 112 с.

44. Драгович, И. Л. Организационно-педагогические условия реализации проектных технологий в сфере этнокультурного воспитания : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / И. Л. Драгович. – Тамбов, 2006. – 24 с.

45. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование детей : учеб. для студ. пед. училищ и колледжей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н .М. Михайлова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 349 с.

46. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование детей : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 352с.

47. Евладова, Е. Б. Организация дополнительного образования детей : практикум : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова. – М. : ВЛАДОС, 2003.

48. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка : толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Рус. яз., 2000.

49. Залыгина, Н. А. Образовательно-професиональное самоопределение старшеклассников / Н. А. Залыгина, С. А. Конюх-Синица // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 2. – С. 16–23.

50. Запрудский, Н. И. Контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся / Н.И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2012. – 160 с.

51. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2004. – 288 с.

52. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии-2 / Н. И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2010. – 252 с.

53. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс,1997. – 480 с.

54. Золотарева, А. В. Принципы организации дополнительного образования в России / А. В. Золотарева // Яросл. пед. вестн. – 2013. – № 1. – Т. 2 : Психол.-пед. науки. – С. 194–198.

55. Ибраева, К. Ж. Этнокультурный подход в воспитании / К. Ж. Ибраева. – М. : ВЛАДОС, 2003. –250 с.

56. Иванова, Т. В. Социально-педагогическая составляющая системы дополнительного образования детей / Т. В. Иванова // Педагогика : традиции и инновации : материалы междунар. науч. конф., г. Челябинск, окт., 2011 г. – Т. 1. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 84–87.

57. Иванченко, В. Н. Инновации в образовании : общее и дополнительное образование детей : учеб.-метод. пособие / В. Н. Иванченко. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 341 с.

58. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011.

59. Интеграция общения и дополнительного образования : практ. пособие / под ред. Е. Б. Евладовой, А. В. Золотаревой, С. Л. Паладьева. – М. : АРКТИ, 2006. – 296 с.

60. Исаева, И. Ю. Досуговая педагогика : учеб. пособие / И. Ю. Исаева. – М. : Флинта : НОУ ВПО «МПСИ», 2010. – 200 с.

61. История развития представлений об одаренности // Сатурния [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://nsaturnia.ru/metodika/istoriya-razvitiya-predstavlenij-ob-odarennosti/ . – Дата доступа : 01.12.2014.

62. Кабуш, В. Т. Гуманистическая воспитательная система : теория и практика / В. Т. Кабуш. – Минск : Акад. последиплом. образования, 2001. – 332 с.

63. Каргина, З. А. Понятие «дополнительное образование» в представлениях теоретиков и практиков / З. А. Каргина // Дообразование : информационный портал [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : http://dopedu.ru/index.php/statyi/139-qq

64. Каргина, З. А. Современные теоретические основания дополнительного образования детей / З. А. Каргина // Педагогика : традиции и инновации : материалы междунар. науч. конф., г. Челябинск, окт. 2011 г. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – Т. 2., С. 8–12.

65. Карпушина, Л. П. Этнокультурный подход к образованию : к сущности вопроса / Л. П. Карпушина // Интеграция образования. – 2010. – № 3. – С. 2-5.

66. Карпушина, Л.П. Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся общеобразовательных учреждений :(на примере муз. образования) : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. П. Карпушина. – М., 2012. – 48 с.

67. Кашлев, С.С. Интерактивные методы развития экологической культуры обучающихся: пособие для педагогов / С.С.Кашлев.– Минск : Зорная ростань, 2007. – 148 с.

68. Козин, В. В. Системный подход как теоретико-методологическая основа модернизации этнокультурного образования в региональном социуме / В. В. Козин // Интеграция образования. – 2012. – № 4. – С. 10–13.

69. Комарова, Г. А. О понятии «этнопедагогика» в советской этнографической и педагогической науке / Г. А. Комарова // Изучение преемственности этнокультурных явлений. – М.,1980. – С. 202–212.

70. Кон, И. С. Введение / И. С. Кон // Этнография детства : традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. – М., 1983. – С. 3.

71. Кон, И. С. Открытия «Я» / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1992.

72. Коробова, А. Э. Педагогические идеи Джона Дьюи и их интерпретация в отечественной педагогической теории и практике 20–30-х годов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / А.Э Коробова. – Саратов, 2000 [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskie-idei-dzhona-dyui-i-ih-interpretatsiya-v-otechestvennoy-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike-20-30-h-godov. – Дата доступа: 14.06.2014.

73. Королева, Г. М. Этнокультурная деятельность в регионах: педагогическое проектирование и реализация : автореф. дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности / Г. М. Королева. – М., 2010. – 48 с.

74. Котлер, Ф. Маркетинг для государственных и общественных организаций / Ф. Котлер, Н. Ли ; пер. с англ. : под ред. С. Г. Божук. – СПб. : Питер, 2008. – 384 с.

75. Кошелев, А. Д. К общему определению игры / А. Д. Кошелев // Вопр. философии. – 2006. – № 11. – С. 60–72.

76. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352с.

77. Куркин, Е. Б. Технологизация образования – требование времени / Е. Б. Куркин // Шк. технологии, 2007. – № 1. – С. 23–33.

78. Левитес, Д.Г. Современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес. – Новосибирск, 1999. – 288 с.

79. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность школьников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. С. Лейтес. – М. : Академия, 2000. – 320 с.

80. Логинова, Л. Г. Качество дополнительного образования детей : Менеджмент / Л. Г. Логинова. – М. : Агентство Мегаполис, 2008. – 392 с.

81. Лопатина, Н. В. Социология маркетинга : учеб. пособие для вузов / Н. В. Лопатина. – М. : Академический проект, 2005. – 300 с.

82. Лотман, Ю. М. Избранные произведения : в 3 т. / Ю. М. Лотман. – Таллин : Александра, 1991. – Т. 1 : Символ в системе культуры. –456 с.

83. Макаренко, А. С. Мои педагогические воззрения / А. С. Макаренко // О воспитании / сост. и авт. вступ. ст. В. С. Хелемендик. – М. : Политиздат, 1986. – 256 с. – С. 53–63.

84. Макаренко, А. С. Лекции о воспитании детей : в 7 т. / А. С. Макаренко // Соч. – М., 1959. – Т. 4.

85. Макаренко, А. С. Мои педагогические воззрения / А. С. Макаренко // Соч. – М. : АПН РСФСР,1958. – Т. 5. – 465 с.

86. Макаренко, А. С. Проблемы школьного советского воспитания / А. С. Макаренко // Избр. пед. соч. : в 2 т. – М., 1978. –Т. 1.

87. Мак–Куэрри, Э. Ф. Методы маркетингового исследования / Э. Ф. Мак-Куэрри. – СПб. : Питер, 2005. – 176 с.

88. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Максимов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

89. Матис, Н. В. Воспитание социальной активности молодежи в условиях поликультурного общества средствами социально-культурной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Н. В. Матис. – Барнаул, 2007. – 24 с.

90. Медведев, З. В. Этнокультруный подход к гражданско-патриотическому воспитанию / З. В. Медведев // Вектор науки ТГУ. – 2011. – 3(6). – С. 188–195.

91. Менеджмент, маркетинг и экономика образования : учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. – 2-е изд., перераб. – Н. Новгород : НИМБ, 2004. – 224 с.

92. Методическая работа в системе дополнительного образования : материалы, анализ, обобщение опыта / автор-сост. М. В. Кайгородцева. – Волгоград : Учитель, 2009. – 377 с.

93. Можиловская, И. М. История проблемы одаренности / И.М. Можиловская // Науч.-теорет. конф. «Проблемы одаренности учащихся»: материалы итогового контроля знаний слушателей базовых курсов учителей истории // Витебск : ВОГИПКиПРРиСО [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа : http://www.vashpsixolog.ru/ lectures-on-the-psychology/119-conferences-and-reports-on-psychology/664-scientific-theoretical-conference-problems-of-gifted-students. – Дата доступа : 24.08.2011.

94. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М., 1997. – 156 с.

95. Мудрик, А. В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2004.

96. Мысліцелі і асветнікі Беларусі : энцыкл. даведнік. – Беларус. энцыкл.,1995.

97. Накохова, Р. Р. Динамика социализации старшеклассников средствами этнокультурных ценностей / Р. Р. Накохова, М. Б. Салпагорова. – Волгоград : Учитель, 2007. – 273 с.

98. Новичков, В. Б. Роль и место дополнительного образования в воспитании юного москвича / В. Б. Новичков // Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования. – М. : МИРОС, 1997. – 34 с.

99. Новые ценности образования : десять концепций и эссе / ред. Н. Б. Крылова. – М. : Инноватор, 1995. – № 3. – 154 с.

100. Новые ценности образования : забота – поддержка – консультирование / ред. Н. Б. Крылова. – М. : Инноватор, 1996. – № 3. – 196 с.

101. Одарённость // Википедия [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%91%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C. – Дата доступа : 01.12.2014

102. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1993.

103. Панкрухин, А. П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании : учеб. пособие / А. П. Панкрухин. – М. : Интерпракс, 1995. – 240 с.

104. Пастухов Ст. Бенедикт Спиноза : ссылка на авторитет – не есть довод // Филос. газ. России. – 2007. Август. – С. 8.

105. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина – М. : Академия, 2002. – 576 с.

106. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой ; науч. ред. Н. Б. Крылова. – М. : Академия, 2006.

107. Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. – М. : Работник просвещения, 1930. – Т. 2. – С. 507–516.

108. Педагогическая энциклопедия / под ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. – М. : Сов. энцикл., 1964. – Т. 1.

109. Педагогическая энциклопедия. – М. : Сов. энцикл., 1965. – Т. 2.

110. Педагогический словарь : в 2 т. / под ред. И. А. Каирова. – М. : Изд-во АПН СССР, 1960. – Т. 1. – С. 354.

111. Песоцкая, Е. В. Маркетинг услуг / Е. В. Песоцкая. – СПб. : Питер, 2000. – 140 с.

112. Петров, М. К. Язык, знак, культура / М. К. Петров. – М. : Наука, 1991. – 328 с.

113. Подласый, И.П. Педагогика : в 3 т. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2007.

114. Подласый, И. П. Продуктивная педагогика / И. П. Подласый. – М. : Нар. образование, 2003. – 496 с.

115. Позняков В.В. Конструирование воспитательного пространства / В.В. Позняков // Праблемы выхавання. – 2006. – № 5. – С. 3–8.

116. Позняков, В. В. Культурное пространство : основные параметры измерения / В. В. Позняков // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Филос.-гуманит. науки : сб. науч. ст. / под ред. В. Ф. Беркова. – Минск, 2007. – Вып. 3 (8) – С. 43–51.

117. Позняков, В. В. Событийность в воспитании / В. В. Позняков. – Прабл. выхавання. – 2004. – № 2. – С. 58–69.

118. Психология одаренности детей и подростков : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Д. Бабаева [и др.] ; под ред. Н. С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2000. – 336 с.

119. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных школьников / авт.-сост. А. В. Комарова. – Минск : Красико-Принт, 2008. – 176 с.

120. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 94 с.

121. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева – 2-е изд., испр. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 479 с.

122. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа:http://uchebnikfree.com/protsess-vospitatelnyiy/teoriya-metodika-vospitaniya.html.

123. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Рос. энцикл. – 1993. – С. 288.

124. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – М. : Большая Рос. энцикл. – 1999. – Т. 2. – 670 с.

125. Савенков, А. И. Одарённые дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М., 2000. – 540 с.

126. Сазонов, В. П. Педагогическая система на основе потребностей человека / В. П. Сазонов // Классный руководитель. – 1998. – № 3. – С. 2–18.

127. Салахутдинов, Р. Г. Социально-культурное творчество как эффективное средство формирования культурной среды / Р. Г. Салахутдинов. – Казань : РИЦ Школа, 2002. – 216 с.

128. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко.– М. : НИИ шк. технологий , 2006. – Т. 1. – 816 с.

129. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

130. Ситаров, В. А. Дидактика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 368 с.

131. Сластенин, В. А. Педагогика / В .А. Сластенин. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 330 с.

132. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В .А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2009. – 512 с.

133. Сластенин, В. А. Университетское педагогическое образование: проблемы и решения / В. А. Сластенин // Профессионально-педагогическая

культура: история, технология, теория : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Белгород, 1996. – С. 3–7.

134. Словарь иностранных слов / И. В. Лехина [и др.]; под ред. И. В. Лехина, Ф.Н. Петрова. –13-е изд.– М.,1986. – 777 с.

135. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002.

136. Советский энциклопедический словарь. – М, 1994. – 1329 с.

137. Современные педагогические технологии в дополнительном образовании детей / Центр творчества г. Долгопрудный [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://centr-tvorchestva.ru/pedsovet/biblioteka/ sovremennyie-pedagogicheskie-tehnologii-v-dopolnitelnom-obrazovanii-detey/. – Дата доступа : 03.03.2014.

138. Соколова, Н. А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Соколова. – Челябинск, 2007.

139. Сокольников, Е. В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике (историко-педагогический анализ : автореф. дис. … канд. пед. наук. 13.00.01 : Общая педагогика, история педагогики и образования / Е. В. Сокольников. – Ульяновск, 2006. – 15 с.

140. Солодухина, Т. К. Этнокультурное образование русских школьников в полиэтническом регионе (на материале Республики Бурятия) : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. К. Солодухина. – М., 2005. – 48 с.

141. Социальная педагогика : учеб. для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – М. : Юрайт, 2012. – 405 с.

142. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Минск : Нар. асвета, 1981. – 288 с.

143. Теплов, Б. М. Способности и одарённость / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий : тексты. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 136.

144. Трайнев, В. А. Менеджмент и маркетинг в образовании, науке и производстве и его информационное обеспечение / под общ. ред. проф. В. А. Трайнева. – М. : Дашков и К, 2008. – 268 с.

145. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М, 1990. – Т. 5.

146. Хлобыстина, О. Ф. Социально-педагогические условия реализации культурного потенциала региона : (на материалах поморской культуры) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / О. Ф. Хлобыстина. – СПб, 2006. – 24 с.

147. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 522 с.

148. Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

149. Хуторской, А. В. Соотношение деятельности и содержания образования / А. В. Хуторской // Шк. технологии. – 2007. – № 4. – С. 10–17.

150. Цурюмова, С. В. Воспитание эстетической культуры школьников в условиях дополнительного образования художественно-эстетической направленности : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Цурюмова. – Астрахань, 2009. – 23 с.

151. Шушарина, Н. П. Этнокультурное образование учащихся в условиях дополнительного образования детей : (на материале ЯНАО) : автореф. дис. … канд. пед. наук / Н.П. Шушарина. – М., 1997. – 20 с.

152. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Шк. культ. политики, 2001. – 780 с.

153. Эффективный школьный менеджмент / под ред. О. И. Тавгеня, Н. И. Запрудского, Н. Н. Кошель. – Минск, 2006. – 442 с.

154. Юдин, В. В. Педагогическая технология : учеб. пособие / В. В. Юдин. – Ярославль : ЯрГПУ, 1997. – Ч. 1. – 48 с.

155. Юсфин, С. М. Договор как средство гуманизации отношений в процессе педагогической поддержки ребенка : автореф. дис… канд. пед. наук / С. М. Юсфин. – М., 1996. – 19 с.

156. Brooks, J. The case for constructivist classrooms / J. Brooks, M. Brooks. – Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development. – 1993.