

**СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

На правах рукописи

**ЧЕРНОУСЕНКО Татьяна Ивановна**

**МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
(НА ПРИМЕРЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
УЧРЕЖДЕНИЯ)**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**  
**доктор педагогических наук, профессор**  
**ЛОБЕЙКО Юрий Александрович**

Ставрополь - 2003

## Содержание

|  |     |    |
|--|-----|----|
| Введение .....   | 4   |    |
| Глава I. Теоретико-методологические основы развития системы<br>дополнительного образования детей в современной школе   |     |    |
| 1.1. Формирование системы дополнительного образования школьников:<br>русский и зарубежный опыт.....  | 15  |    |
| 1.2. Методологические основы моделирования системы дополнительного<br>образования в общеобразовательном учреждении.....  | 37  |    |
| 1.3. Цели, задачи и особенности системы дополнительного образования<br>в инновационной школе.....  | 59  |    |
| Выводы.....  | 84  |    |
| Глава II. Организационно- педагогические условия разработки и реализации<br>модели дополнительного образования в инновационных<br>общеобразовательных учреждениях..... |     | 88 |
| 2.1. Технология разработки модели дополнительного образования в<br>общеобразовательном учреждении как средство удовлетворения<br>социального заказа.....               | 88  |    |
| 2.2. Модель системы дополнительного образования инновационной шко-<br>лы.....  | 111 |    |
| 2.3. Условия оптимальной реализации модели дополнительного образова-<br>ния в общеобразовательном учреждении.....  | 126 |    |
| 2.4. Опытнo-экспериментальная проверка и оценка эффективности разра-<br>ботанной модели.....   | 150 |    |
| Выводы.....  | 170 |    |
| Заключение.....  | 176 |    |
| Литература.....  | 181 |    |
| Приложения.....  | 195 |    |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Глубокие социально-политические, культурно-исторические и экономические изменения в российском обществе, а также новые функции разных звеньев школьной системы обусловили необходимость модернизации содержания общего образования, от которой в огромной степени зависят интеллектуальное и духовное развитие молодого поколения, формирование его ценностных ориентаций, социальных, этических и эстетических идеалов, овладение необходимой совокупностью общих и предметных умений, приобретение первого опыта творческой деятельности. Фундаментальной проблемой образования при этом является создание оптимального образовательного пространства, в котором все учащиеся достигли бы наивысшего уровня в развитии своих способностей.

Стратегия вариативного образования предусматривает кооперацию и одновременное равноправие разных его форм в рамках единого образовательного пространства России. Большой вклад в процесс практической реализации идей новой образовательной стратегии вносит система дополнительного образования. Проблема дополнительного образования является достаточно новой для российской педагогической науки. Несмотря на то, что термин "дополнительное образование" вошел в педагогику с 1992 года, этот феномен существует в российской школе в качестве внеучебной, внеурочной, внеклассной и внешкольной деятельности более полутора веков. За это время изменилась как рассматриваемая инфраструктура образовательного учреждения, так и цели и задачи, стоящие перед ней. В настоящее время в России идет активный процесс формирования новой системы образования, ее переориентации на социализацию личности и становление активной жизненной позиции школьника. Все это не могло не повлиять на содержание и структуру школьного дополнительного образования.

В Законе РФ "Об образовании", Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, Концепции модернизации российского обра-

зования на период до 2010 года и других документах определены важность и значение системы дополнительного образования детей, способствующей развитию склонностей, способностей и интересов социального и профессионального самоопределения детей и молодежи. Межведомственная программа развития системы дополнительного образования детей на 2002-2005 годы рассматривает развитие дополнительного образования детей как одно из приоритетных направлений российской образовательной политики. Новая ситуация в образовании, связанная с реализацией Концепции профильного образования, придает школьной системе дополнительного образования мощный импульс развития.

Сегодня общее образование при всей вариативности учебных планов и программ ограничивает возможность познавательного выбора и выбора практической деятельности, а также не может уделять достаточного внимания созданию необходимой среды общения и развития, организации досуга детей. Поэтому в новой образовательной ситуации *школа находит в дополнительном образовании*: широкий диапазон дополнительных образовательных услуг, значительно расширяющих и углубляющих основные стандарты образования; компенсацию отсутствия или недостаточного количества часов тех или иных учебных курсов; новые возможности для творческого развития ребенка, его самоопределения и самореализации; условия для освоения детьми духовных и культурных ценностей, воспитания уважения к истории и культуре своего и других народов.

В настоящее время идея дополнительного образования в общеобразовательном учреждении получила новое теоретическое осмысление и практическое воплощение. Большой вклад в этот процесс внесли исследования А.Г.Асмолова, В.А.Березиной, А.К.Бруднова, О.С.Газмана, В.А.Горского, Е.Б.Евладовой, О.Е.Лебедева, М.Н.Поволяевой и др. Различным аспектам становления и развития системы дополнительного образования посвящен ряд диссертационных исследований, в которых рассмотрены вопросы дополнительного образования как социально-педагогической проблемы (Н.Л.Антонова, А.В.Скачков), как средства творческого развития ребенка (В.А.Березина, Н.Б.Дворцова) и профессионализма педагога (М.А.Валеева, Ю.В.Сорокопуд, А.И.Щетинская), как

взаимосвязи урочных и внеурочных занятий школьников в целостном учебно-воспитательном процессе (В.И.Казаренков), организационно-деятельностных аспектов (Е.В.Козлова, Л.Н.Папенина, И.А.Смотрова, Ф.Н.Страчкова), обоснования рациональных подходов к содержанию дополнительного образования (В.И.Аксельрод, А.В.Золотарева, Н.И.Фуникова) и др.

Анализ существующих исследований показал, что в педагогике только начинает складываться теоретическое и методическое обоснование этого вида образования. По мнению В.А.Горского, концептуального разрешения проблем в этой области педагогической науки, пока не получено, о чем свидетельствует относительная разобщенность выполненных работ, как по тематике, так и по предметным областям. Поэтому, отмечая ценность ранее проведенных исследований, посвященных проблемам дополнительного образования детей, необходимо отметить, что вопросы особенностей этого вида образования в условиях общеобразовательных учреждений рассмотрены недостаточно, хотя практика показала, что эти особенности имеют принципиальный характер. На наш взгляд, назрела необходимость их системной разработки и исследования с учетом тенденций развития современного образования. В условиях вариативной образовательной системы растет спрос на такие программы дополнительного образования, которые компенсировали бы известную односторонность профильного обучения в школе, способствовали бы гармонизации общего образования, что особенно актуально в связи с реализацией Концепции профильного обучения.

Практика становления системы дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях свидетельствует, что любые преобразования не дают должного результата, если они проводятся методом проб и ошибок, без научно обоснованных подходов. В то же время большинство современных общеобразовательных учреждений формирует системы дополнительного образования, основываясь, в основном, на собственном опыте.

Проектирование педагогических систем, в том числе и систем дополнительного образования, - это комплексная задача, решение которой требует уче-

та социокультурного контекста рассматриваемой проблемы, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга социально-культурных, психолого-педагогических, технико-технологических и организационно-управленческих аспектов.

Применение научных подходов при проектировании и моделировании системы дополнительного образования позволяет продуманно осуществить инновации, рассматривать и учесть многообразие реальных ситуаций, подвести научную основу под разработку и реализацию новых образовательных практик. Эффективное осуществление модернизации школьной системы дополнительного образования и решение связанных с ней задач невозможно на базе принятых в прошлом подходов, в основном сложившихся на эмпирической основе. В связи с этим возникает **проблема**: *как смоделировать такую систему дополнительного образования в общеобразовательном учреждении, которая бы отвечала тенденциям развития современной школы и позволяла бы достичь наибольшего соответствия социальному заказу субъектов образовательного процесса - учащихся, их родителей, педагогов?* Актуальность и важность обозначенной проблемы для педагогической практики, ее недостаточная научно-практическая разработанность, необходимость преодоления сложившихся противоречий послужили основанием для определения **темы** исследования «Моделирование системы дополнительного образования (на примере инновационного общеобразовательного учреждения)».

**Цель исследования**: разработка, научное обоснование и опытно-экспериментальная проверка эффективности представленной модели дополнительного образования в реальных условиях инновационного общеобразовательного учреждения. **Объект исследования**: система дополнительного образования в общеобразовательном учреждении. **Предмет исследования**: моделирование системы дополнительного образования в инновационном общеобразовательном учреждении.

**Гипотеза исследования**: дополнительное образование в рамках специально организованной системы становится эффективным средством развития лично-

сти, если его модель детерминирована социальным заказом субъектов образовательного процесса (учащихся, их родителей, педагогов); если созданы оптимальные условия, воплощающие гуманистические тенденции в образовании и способствующие активизации творческого потенциала учащихся и педагогов; если содержание дополнительного образования учащихся органически сочетает различные виды образовательной деятельности с созидательным досугом, при этом проектно-исследовательская является ведущей.

В соответствии с целью и гипотезой исследования решались следующие **задачи**: 1) На основе всестороннего анализа сущности дополнительного образования, современных подходов к проектированию образовательных систем и исследования социального заказа разработать и научно обосновать модель дополнительного образования инновационного учебного заведения. 2) Определить компоненты содержания дополнительного образования, сочетающие различную образовательную и воспитательную деятельность в организации досуга, выбрав в качестве основного и приоритетного компонента проектно-исследовательскую деятельность учащихся. 3) Выявить условия, способствующие оптимальной реализации разработанной модели дополнительного образования в инновационном общеобразовательном учреждении. 4) Проверить разработанную модель в ходе эксперимента.

**Методологическую основу** исследования составили: философская трактовка всеобщей связи и взаимообусловленности, а также целостности явлений реального мира; положения о социальной, деятельностной и творческой сущности личности и ее многофакторном характере развития; принципы взаимосвязи теории и практики; фундаментальные основы развития образования, концептуальные основы реформирования отечественной образовательной системы. Методологическим ориентиром исследования выступают личностно ориентированный, гуманистический, креативный, акмеологический, культурологический, системный, синергетический и технологический подходы.

Теоретической основой исследования явились идеи системного (В.Г.Афанасьев, В.С.Ильин, В.В.Краевский и др.), деятельностного

(И.А.Зимняя, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский, С.Л.Рубинштейн и др.), личностного (Л.С.Выготский, В.С.Ильин, В.А.Сластенин и др.), акмеологического (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, А.Г.Ситников и др.), технологического (В.П.Беспалько, В.Ю.Питюков, Г.К.Селевко, Л.Ф.Спирин и др.) подходов в обучении и воспитании. В работе также были использованы и учтены положения новой образовательной парадигмы (В.Ф.Взятых, Л.И.Романкова, В.В.Краевский, В.Е.Шукшунов и др.), теория гуманизации образования (Ш.А.Амонашвили, Е.В.Бондаревская, М.Н.Берулава, Д.А.Белухин, Е.Н.Шиянов и др.); концептуальные основы организации дополнительного образования школьников (А.Г.Асмолов, В.А.Березина, А.К.Бруднов, О.С.Газман, В.П.Вахтерев, В.А.Горский, Е.Б.Евладова, П.Ф.Каптерев, И.А.Малашихина, М.Н.Поволяева, С.Т.Шацкий и др.); динамическая концепция развития личности в зависимости от собственной активности (А.К.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Маслоу, К.Роджерс, С.Л.Рубинштейн и др.); концепция личностно ориентированного обучения (Д.А.Белухин, И.С.Якиманская и др.); положения о творческом характере педагогической деятельности (В.И.Горовая, В.И.Загвязинский, В.А.Кан-Калик, В.П.Симонов, В.А.Сластенин); идеи оптимизации образовательного процесса (Ю.К.Бабанский, А.А.Вербицкий, М.М.Поташник и др.); определение сущностной характеристики профессиональной компетентности и профессионально-значимых личностных качеств современного педагога (И.А.Колесников, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, А.И.Мищенко, В.П.Симонов, В.А.Сластенин и др.); работы по проблемам моделирования педагогических процессов и систем (С.И.Архангельский, И.В.Блауберг, Ю.А.Гастев, В.М.Глушков, А.Н.Дахин, З.И.Калмыкова, М.В.Кларин, И.Д.Чечель, В.К.Шаповолов, В.Э.Штейнберг и др.), о проектном менеджменте (В.В.Воропаев, Х.Решке, В.П.Симонов, В.Д.Шапиро, Х.Шелле и др.), о проектно-исследовательской деятельности учащихся как возможного пути вхождения ребенка в пространство культуры (В.И.Вернадский, Б.М.Кедров, А.В.Леонтович, А.С.Обухов, С.А.Пиявский, М.Г.Ярошевский и др.).



Избранная методологическая основа и поставленные задачи определили логику теоретико-экспериментального исследования, имеющего практико-ориентированный характер: от историко-педагогической ретроспективы к изучению реального состояния практики дополнительного образования в учебном заведении и разработке логико-смысловой модели дополнительного образования.

**Научные методы исследования:** *теоретические* – анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы, нормативно-законодательных документов Российской Федерации об образовании; концептуальный анализ ранее выполненных диссертационных исследований; моделирование; синтез эмпирического материала; обобщение опыта деятельности инновационных общеобразовательных учреждений и др.; *эмпирические* – наблюдение (прямое и косвенное), диагностические (анкетирование, интервьюирование, тестирование, ранжирование), прогностические (метод экспертных оценок, маркетинг образовательных услуг), экспериментальные (естественный, констатирующий и формирующий эксперименты), статистические (методы измерения и математической обработки экспериментальных данных, их системный и качественный анализ, графическая интерпретация).

**Опытно-экспериментальной базой** исследования явились: общеобразовательные учреждения г. Ставрополя (МОУ лицей №14, МОУ лицей №23, МОУ гимназия №25 и др.) и Ставропольского края. Исследованием было охвачено более 1400 учащихся и их родителей, а также более 150 педагогов.

**Организация исследования.** Теоретико-экспериментальная работа проводилась в три этапа в течение 1997-2003 гг.

**1. Проектировочный этап (1997-1998 гг.).** На основе анализа философской, социологической, психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований и практического опыта формировалась общая концепция исследования, разрабатывалась модель дополнительного образования в общеобразовательном учреждении и критерии оценки ее эффективности, выявлялись условия для оптимальной ее реализации в инновационной школе.

Полученный материал позволил определить предмет, объект, сформулиро-

вать рабочую гипотезу и основные задачи исследования, выделить методологические положения и методы исследования, уточнить терминологический аппарат, разработать программу опытно-экспериментальной деятельности.

**2. Организационно-деятельностный этап (1998-2002 гг.).** Осуществлялся крупномасштабный эксперимент, направленный на внедрение разработанной модели дополнительного образования в практическую деятельность лицей №14 г.Ставрополя и других образовательных учреждений, проверялась и корректировалась гипотетическая модель, уточнялся научный аппарат исследования, проводились констатирующий и формирующий эксперименты, создавались оптимальные условия, способствующие эффективной реализации модели.

**3. Рефлексивно-оценочный этап (2002-2003 гг.).** Проводился анализ и обобщение материалов исследования, систематизировались экспериментальные данные; осуществлялась оценка эффективности реализованной модели дополнительного образования; разрабатывались и внедрялись в массовую практику научно-практические и методические рекомендации; оформлялась рукопись диссертации.

**Научная новизна исследования** состоит в следующем:

- выделены методологические подходы и принципы моделирования систем дополнительного образования в учебных заведениях (системный, синергетический и другие подходы, эмерджентность, построение комплекса моделей, интеграция основного и дополнительного образования с воспитательной системой школы, максимальный учет социального заказа субъектов образовательного процесса); обоснована многомерность модели системы дополнительного образования; доказана необходимость выделения проектно-исследовательской деятельности в инновационных учебных заведениях в качестве ведущей;

- впервые разработана, обоснована и внедрена логико-смысловая модель дополнительного образования на основе комплексного изучения социального заказа субъектов образовательного процесса; установлен механизм определения ведущих компонентов этой модели путем анализа матрицы модели; выделены критерии оценки эффективности логико-смысловой модели дополнительного

образования;

- впервые раскрыты содержание, направления и условия методической подготовки педагогов дополнительного образования в условиях общеобразовательной школы; представлен профиль педагога дополнительного образования;
- разработана и внедрена технология проектно-исследовательской деятельности учащихся в системе дополнительного образования.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что дополнительное образование рассматривается как образовательное пространство, являющееся объединением четырех подпространств: целевого, содержательного, деятельностного и результативного; теоретически и технологически обоснован процесс моделирования системы дополнительного образования в общеобразовательном учреждении; на основе подходов к инновационным процессам в современном образовании раскрыта сущность, содержание, направления и условия развития системы дополнительного образования в школе; структурированы организационные формы дополнительного образования и образовательная продукция деятельности учащихся; теоретически и практически обосновано выделение проектно-исследовательской деятельности в инновационном общеобразовательном учреждении в качестве ведущего направления; разработана технология, методическое сопровождение названной проектно-исследовательской деятельности; раскрыта необходимость модернизации кадровой политики и разработана система методической работы с педагогами дополнительного образования; обоснованы подходы к блочно-рейтинговой системе оценивания деятельности учащихся в объединениях дополнительного образования.

**Практическая значимость** исследования обусловлена тем, что содержащиеся в диссертации теоретические положения и практические материалы могут быть использованы в деятельности образовательных учреждений различных типов, а также в педагогических вузах и системе повышения квалификации работников образования. Разработанная и экспериментально проверенная модель дополнительного образования может служить основой для поиска новых педагогических решений в современной образовательной практике.

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов обеспечена исходными теоретико-методологическими положениями, применением комплексной методики исследования, соответствующей поставленным целям и задачам, разнообразием исследовательских процедур и приемов, их взаимосвязанностью и взаимодополняемостью, репрезентативностью объема выборки участников педагогического эксперимента, вариативным характером исследования и воспроизводимостью его результатов. Эффективность научных результатов исследования подтверждается успешным развитием лица №14 г.Ставрополя как образовательного учреждения инновационного типа, являющегося основной экспериментальной базой данной работы.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Практическое внедрение результатов исследования осуществлялось в ходе опытно-экспериментальной работы на федеральной и экспериментальной площадках лица №14, МОУ лица №23, МОУ гимназии №25 г. Ставрополя и др., конструктивно-проективной деятельности автора по разработке организационных структур, нормативно-правовой базы и программно-методического обеспечения системы дополнительного образования. Основные положения и выводы результатов исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и психологии высшей школы Ставропольского государственного университета, кафедры педагогики и психологии Ставропольского государственного аграрного университета, кафедры управления качеством образования Ставропольского краевого института повышения квалификации работников образования, научно-методических семинарах-практикумах, педагогических советах образовательных учреждений г.Ставрополя, представлены в аннотационных отчетах о деятельности экспериментальных площадок и в выступлениях на конференциях различных уровней. Отдельные результаты исследования были отмечены дипломом Всероссийского конкурса воспитательных систем (Москва, 1998) и грантом Института «Открытое общество» за участие в конкурсе «Школа толерантности» в номинации «Школьные СМИ» (Москва, 2001). По материалам диссертации опубликовано 14 работ.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Дополнительное образование развивается под влиянием внешних факторов, таких, как законы развития общества, цели образования, потребности личности, общества, государства, политика государства в области образования, а также под влиянием внутренних факторов, детерминированных стремлением образовательной системы к целостности, взаимообусловленностью законов ее функционирования и развития, взаимосвязью и взаимообусловленностью присущих ей функций, принципов функционирования, развития и управления, и возникающими собственными внутренними противоречиями.

2. Научно обоснованная и апробированная логико-смысловая модель дополнительного образования, детерминированная социальным заказом субъектов образовательного процесса, является средством развития образовательного пространства инновационного учебного заведения.

3. Содержание дополнительного образования (в его предметном, субъектном, культурном, технологическом, проблемном и коммуникативном аспектах), реализующееся через различные формы образовательной и воспитательной деятельности в организации досуга, способствует усилению базовой составляющей общего образования, освоению социокультурных и духовно-нравственных ценностей и практической подготовке учащихся к жизни и профессиональной карьере в условиях социальных перемен.

4. Организационно-педагогические, кадровые, программно-методические, психологические условия обуславливают эффективность разработанной нами модели дополнительного образования, в которой проектно-исследовательская деятельность является ведущей, и способствуют развитию личностного потенциала учащегося и педагога в образовательном пространстве лица.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложений. Общий объем диссертации составляет 194 страницы. Работа содержит 12 таблиц, 10 рисунков. Список литературы содержит 273 источника.

## **Глава 1. Теоретико-методологические основы развития системы дополнительного образования детей в современной школе**

### **1.1. Формирование системы дополнительного образования школьников: российский и зарубежный опыт**

Термин «дополнительное образование» впервые появился в Законе РФ «Об образовании» [69]. В то же время в истории педагогики мы находим исходные предпосылки развития этого феномена. Исторический анализ показывает, что в работах философов и классиков зарубежной педагогики прослеживаются идеи о принципах, содержании и обосновании дополнительного образования как гуманистической системы.

Остановимся на основных идеях, высказанных российскими и зарубежными мыслителями и педагогами, которые оказали влияние на развитие дополнительного образования и остаются актуальными сейчас. В частности, Сократ (469-399 гг. до н.э.), задавая вопросы, побуждающие к открытиям, актуализировал, «пробуждал спящее» нравственное содержание сознания своих учеников. Ян Амос Каменский (1592-1670) утверждал, что духовные силы в учениках развиваются непосредственно с помощью педагога, задача которого состоит в том, чтобы помогать совершенствоваться. Разрабатывая принцип свободного воспитания, Жан-Жак Руссо (1712-1778) [98], развивал идею о том, что педагог не должен навязывать ученику свои взгляды, но должен предоставлять возможность роста и свободного развития. Иммануил Кант (1724-1804) призывал актуализировать, сделать необходимым внутренне присущий каждому человеку категорийный императив нравственных требований. Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827) считал проявление в детях «истинной человечности» общей целью воспитания, проповедуя идеи всестороннего развития человеческой природы [172].

В контексте нашего исследования большое значение имеют труды российских просветителей-гуманистов. Представляются ценными в этом плане идеи о

создании школ разного типа В.Н.Татищева (1686-1750), М.В.Ломоносова (1711-1779), Г.Н.Теплова (1711-1779), Н.Н.Новикова (1744-1818). В конце XVIII века в работах передовых просветителей и педагогов появилась мысль о том, что одной из главных целей обучения в школе является выявление у детей склонностей, интересов и активное использование их в обучении. А.А.Прокопович-Антонский (1763-1848) в работе «О воспитании» писал, что «...первым правилом воспитатель должен поставить себе то, чтобы заблаговременно исследовать способности воспитанника, смотрению его вверенного, и сообразно силам и дарованиям молодого человека размерять труды об нем и старания. Никто не родится в свете, не получив к чему-нибудь способности...Внутренняя склонность всегда готова раскрыться в нас, надобно токмо удачно тронуть ее. Узнавши способности ума, надлежит употреблять средства, способствующие развертыванию их и направлению к доброй и спасительной цели» [11, С. 351].

Для нашего исследования чрезвычайно важно педагогическое наследие Н.И.Лобачевского (1792-1856), который обращал внимание на выявление и развитие способностей учащихся: «Что же надобно сказать о дарованиях умственных, врожденных побуждениях, свойственных человеку желаниях? Все должно оставаться при нем: иначе исказим природу, будем насиловать ее и повредим ее благополучию» [122,С.43].

Передовые педагоги XIX века И.Ф.Богданович (1758-1831), И.М.Ястребцов (1797-1870) подняли вопрос о специфических особенностях обучения в возрастных группах. И.М.Ястребцов высказал вполне современные взгляды на основные цели образования: у каждого человека есть три главные обязанности, три долга: к самому себе, к Отечеству и к человечеству. Долг к себе требует, прежде всего, раскрытия умственных и нравственных способностей. Нераскрытие этих способностей в младшем возрасте рассматривается как преступление против человека и как залог его несчастья в жизни. Если человек в зрелом возрасте не совершенствует свои способности, то это уже преступление самого человека, так как он не может выполнять два других своих долга [10].

Отметим, что именно в XIX веке были провозглашены тезисы о воспиты-

вающем и развивающем обучении. Мы находим подтверждение этому в работах Е.О.Гугеля (1804-1842), который, по существу, использовал уровневую дифференциацию обучения. В рамках нашего исследования интересны взгляды К.Д.Ушинского (1824-1870), который продолжил традиции русского просветительства, направленные на поиск педагогических решений социально-политических проблем. Идея народности, провозглашенная К.Д.Ушинским, как потребность народа в собственной системе воспитания и обучения, со своими отличительными национальными чертами и творческими проявлениями, основывается на принципе приоритета русского языка как предмета школьного образования и воспитания, принципе труда как ведущего фактора развития личности, а также принципе природосообразности. По своей сути гуманистические идеи в российском образовании берут начало в работах К.Д.Ушинского [227].

В концепции профильного обучения нашли отражение идеи видного просветителя-педагога В.Я.Стоюнина (1826-1888) о том, что старших школьников нужно учить немногим предметам, но как следует [214, С. 46]. В педагогическом наследии Л.Н.Толстого (1828-1910) мы находим описание идеальной школы как «свободного содружества», где одни сообщают знания, а другие их свободно принимают, и все происходит в единении с природой и гармонией человеческой личности. В дидактических указаниях Л.Н.Толстого выдвинут принцип учета особенностей ребенка и его интересов [9], что широко используется сегодня при организации системы дополнительного образования [7; 56; 62;108;206;208 и др.].

Среди работ, имеющих большое значение для исследуемой нами проблемы, необходимо отметить труды крупного педагога и психолога П.Ф.Каптерева (1849-1922). В работе «О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов» изложены совершенно современные мысли о необходимости дифференциации обучения в старших классах. П.Ф. Каптерев рассматривал вопрос о ценности факультативных курсов [84], которые внедрены в практическую деятельность только во второй половине XX века [34;63;66;82;191 и др.].

Значительным является вклад в российскую педагогику видного ученого и



педагога К.П.Яновского (1822-1902), который обращал внимание на выявление способностей учащихся и создание необходимой для их дальнейшего развития среды. При этом К.П.Яновский предостерегал учителей от одностороннего развития и актуализировал проблему всестороннего и гармоничного развития каждого отдельного индивидуума [9], что в дальнейшем использовано нами в процессе моделирования системы дополнительного образования.

Идеи гуманистической педагогики нашли свое воплощение также в развитии внешкольного образования. Так, наряду с развитием разнообразных объединений взрослых по интересам, в некоторых странах Европы предпринимались попытки организации дополнительного образования для вовлечения детей в различные формы самодеятельности и самообразования. Широкое развитие за рубежом получили воскресные школы, известные более 300 лет как форма дополнительного образования. Одна из первых воскресных школ была основана в XVI веке архиепископом Карлом Борролио при миланском соборе. В 1781 году Робертом Райксом (1735-1811), английским наборщиком, была открыта первая частная воскресная школа, которая дала мощный толчок этому движению, и уже через пять лет 300 000 детей посещали такие школы в Англии. Позднее в разных странах воскресные школы стали называться: «повторительные», «школы усовершенствования», «дополнительные»[47].

Для нашего исследования представляет интерес развитие системы внешкольного образования в Америке: перенесение на базу музеев опыта самодеятельных объединений взрослых в практику развития творческой деятельности детей и организация клубной деятельности [109].

Как показывает наше исследование, своеобразно развивалось внешкольное образование в России, опирающееся на опыт западных воскресных школ и воплощающее передовые идеи русской педагогической мысли. Наибольшее развитие в России получили воскресные школы. Интересен опыт деятельности воскресной школы, открытой 14 октября 1858 г. в Киеве попечителем учебного округа Н.И.Пироговым, который использовал опыт подобного образовательного учреждения в г.Дерпте. Занятия вели студенты Киевского университета.

Позднее воскресные школы возникли в Петербурге, Москве, Твери, Серпухове, Могилеве, Одессе, Казани, Нежине, Архангельске, Елизаветграде, Рязани, Полтаве, Чернигове, Харькове, Смоленске и даже в таких глухих провинциальных городках, как Ардатов и Елабуга. Первая женская воскресная школа была открыта в Петербурге 27 июля 1860г. М.С.Шпилевской, которая организовала школу в своем доме и занималась с девочками грамотой, арифметикой, рукоделием [47;62].

Часть воскресных школ располагалась при церквях и церковных мастерских, другая – при воинских учреждениях, при казенных учебных заведениях и даже при городских гимнастических залах. В этих учреждениях обучающиеся имели возможность испытать себя в различных практических делах, в освоении практических ремесленных навыков, в углубленном изучении каких-либо наук. Следует заметить, что педагогическая работа в воскресных школах осуществлялась бесплатно, как правило, добровольцами из числа увлеченных просветительской деятельностью людей. Во главе таких школ стояли лица, пользующиеся влиянием и связями в местном обществе, свободные от необходимости зарабатывать средства к своему существованию.

В 1874 году в России было обнародовано «Положение о начальных народных училищах», где в ст.2 п.4 говорилось о порядке открытия и функционирования воскресных школ. И сразу же в Москве по решению городской Думы стали открываться воскресные школы для тех, кто уже занимался в школе (параллельное, дополнительное образование), и для тех, кто в силу разных обстоятельств начал забывать грамоту (повторительное образование). Известен опыт воскресных (повторительных) школ, организуемых П.И.Макушиным в Томске, опыт сельских воскресных школ, создаваемых Н.А.Корфом в Екатеринославской губернии [106].

В 1896 году была опубликована работа В.П.Вахтерева «Внешкольное образование народа» [31], положившая начало теоретическим разработкам проблем внешкольного образования, используемая и сегодня в педагогике дополнительного образования [62; 66; 108; 169 и др.].

Актуальными в области физического воспитания являются проблемы, поднятые в начале XX века врачом и педагогом В.С.Пирусским, широко пропагандировавшим в Томске внешкольную работу с детьми. В это же время в Москве и Санкт-Петербурге предпринимались попытки создания объединений по интересам для больных детей. Известно, что Московское гигиеническое общество создавало в городских парках летние площадки для детей с ослабленным здоровьем. Детям предлагались занятия в различных кружках: физкультурных, художественных, технических и других. В 1901г. П.Ф.Лесгафтом (1837-1909) была предпринята попытка организации детского клуба в Петербурге.

В 1905г. по инициативе А.У.Зеленко (1871-1953), С.Т.Шацкого (1878-1934), Л.К.Шлегера (1863-1943) в Москве был открыт клуб для детей, в котором работала библиотека, ботаническая оранжерея, астрономическая обсерватория и мастерские (слесарная, столярная, швейная), что позволяло создавать условия для развития личности в соответствии с интересами и склонностями ребенка [132; 245].

Опыт удовлетворения культурных и социальных потребностей детей и молодежи малообеспеченной части населения, фактически лишенной возможности получить школьное образование, нашел свое отражение в детских клубах и детском саду, которые имели общее название «Дневной приют для приходящих детей», созданных в Москве в районе Бутырской слободы и Марьиной рощи. Его посещали около 150 детей. На базе приюта было организовано культурно-просветительское общество «Сетлемент». Помимо детского сада и детских клубов, общество имело ремесленные курсы и начальную школу. Практическая деятельность с детьми основывалась на педагогической концепции, которую разрабатывали члены общества. Эта концепция исходила из необходимости создания условий, которые способствовали богатой и эмоциональной жизни детей. Данное положение концепции получило развитие в теории и практики современного дополнительного образования [169;187;189 и др.]. В обучении акцент был сделан на усвоение практически значимых для жизни детей знаний. Необычным явлением для педагогической практики того времени была органи-

зация детского самоуправления, что представляется значимым для современной инновационной школы, поскольку самоуправление дает возможность личностного развития будущего лидера [111;189;195;205 и др.]. В 1908г. общество было закрыто по распоряжению правительства, которое увидело в его деятельности попытку «проведения социализма среди маленьких детей» [132].

Поиск новых форм организации деятельности детей привел к созданию в 1909г. С.Т.Шацким и его сподвижниками общества «Детский труд и отдых». Была продолжена работа детского сада, клуба, начальной школы. В 1911г. общество открыло под Калугой детскую летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь», в которой каждое лето жили 60-80 мальчиков и девочек, занимавшихся в клубах общества «Детский труд и отдых». Основой жизни в колонии был физический труд: приготовление пищи, самообслуживание, благоустройство, работа на огороде, в саду, в поле, на скотном дворе. Свободное время отводилось играм, чтению, беседам, постановкам спектаклей-импровизаций, занятиям музыкой, пением. «Дети гораздо серьезнее, интереснее и умнее, чем мы предполагаем. ... пусть дети изобретают, добиваются и ошибаются..., лишь бы только они побольше проявляли инициативы и интереса...» [245, С.145].

Изучение трудов известных российских педагогов, мемуаров деятелей науки, техники, производства, российских предпринимателей и меценатов [9;10;11;31;47;56;106 и др.] показало, что первые внешкольные учреждения во многом выполняли компенсирующую функцию – занятия в этих учреждениях компенсировали отсутствие у детей школьного образования. Вместе с тем они помогали организовать досуг детей, способствовали обогащению их коммуникативной деятельности. Инновационный характер первых внешкольных учреждений был обусловлен благородными мотивами их основателей, а также новыми педагогическими взглядами на проблемы воспитания детей.

Историографический анализ показал, что в школах дореволюционной России внеклассные занятия не получили большого распространения. Известно, однако, что по инициативе передовых педагогов в практику вводились интересные формы внеклассной работы. Так, К.Д.Ушинский в Смольном институте благо-

родных девиц организовал литературные вечера. Н.Ф.Бунаков в школе села Петино Воронежской губернии создал первый в России драматический кружок, преобразованный впоследствии в театр.

В контексте нашего исследования большой интерес представляет гуманистическая воспитательная система учебного заведения, открытого в 1856г. в Санкт-Петербурге К.И.Май [56], как частной школы для мальчиков и впоследствии получившей статус гимназии Министерства народного просвещения. Страстный поклонник Я.А.Каменского, пропагандист идей К.Д.Ушинского и Н.И.Пирогова, К.И.Май разработал и постоянно развивал концепцию своей школы, направленную на гармоничное развитие всех сил и природных данных человека. Изучение опыта этой гимназии показывает, что законами данной школы являлось уважение к личности ученика, индивидуальный подход в развитии способностей, представление максимальных возможностей для самореализации.

Обратив внимание на более позднее включение российского общества в мировой процесс развития демократии в русле общечеловеческих ценностей, отметим некоторые особенности форм организации и методов деятельности самодетельных объединений. Организация детских объединений всегда происходила по инициативе взрослых. При этом взрослые не столько создавали условия для развития инициативы детей, сколько стремились сами организовать жизнь детей, опекая и оберегая их от возможных ошибок. Такая организация жизни, в лучшем случае, одаривала детей приятными воспоминаниями о детских играх, состязаниях, достижениях и подарках. На это обстоятельство обратил внимание С.Т.Шацкий [245], который предпринял попытку организовать жизнь в своей «Бодрой жизни» (1911г.) «как свободную игру свободных людей, как игру ума и тела здоровых и сильных детей». Это была одна из первых попыток реализовать в добровольных и самодетельных объединениях детей установку на игру с равноправными партнерами взамен официальной установки на борьбу за социализм, за производительность труда и др.

Генезис дополнительного образования позволил представить некоторые

формы самостоятельных объединений и время их возникновения в ряде стран (табл. 1).

Таблица 1

**Хроника возникновения некоторых форм организации  
дополнительного образования в Европе и в США**

| Организационные<br>формы               | Время возникновения |          |        |      |        |
|--|---------------------|----------|--------|------|--------|
|  | Англия              | Германия | Италия | США  | Россия |
| Артель                                 | -                   | -        | -      | -    | XII в. |
| Академия                               | 1662                | 1700     | 1603   | 1744 | 1687   |
| Общество                               | 1640                | XV в.    | XV в.  | 1686 | 1765   |
| Кружок                                 | 1872                | -        | XV в.  | 1636 | 1832   |
| Выставка                               | -                   | -        | -      | 1876 | 1829   |
| Музей                                  | 1759                | 1750     | -      | 1730 | 1724   |
| Клуб                                   | 1872                | 1900     | -      | 1727 | 1775   |
| Библиотека                             | 1602                | 1912     | 1119   | 1800 | 1037   |
| Университет                            | XII в.              | 1388     | 1119   | 1836 | 1725   |
| Детский клуб                           | -                   | 1947     | -      | 1636 | 1900   |
| Воскресная школа                       | 1781                | 1790     | XVI в. | -    | 1859   |
| Внешкольные учреждения                 | -                   | -        | -      | -    | 1918   |
| Учреждения дополнительного образования | -                   | -        | -      | -    | 1992   |

Как показывает наше исследование, наибольшего развития деятельность учащихся в свободное время получила после революции 1917г. В ноябре 1917г. в Народном Комиссариате по просвещению был создан специальный отдел внешкольного образования для развертывания культурно-просветительской работы среди неграмотного взрослого населения. В этот период формируется первая организационно-государственная структура управления внешкольными учреждениями. Внешкольное образование было включено в общую систему народного просвещения России [109; 130].

В 30-е годы термин «внешкольное образование» в России был заменен термином «внешкольное воспитание» в связи с тем, что в стране в основном уже сложилась общественно-государственная система внешкольной воспитательной работы с детьми. Это дало возможность развивать у детей творческие способности и интерес прежде всего к искусству, литературе, живописи и технике, юннатской и туристической работе, спорту. К концу 30-х – началу 40-х гг. в

стране сформировалась система внешкольных учреждений для детей: дворцы, дома пионеров и школьников (с 1923г.), станции юных техников (с 1926г.), станции юных натуралистов (с 1918г.), детско-юношеские спортивные школы (с 1934г.), детские железные дороги (с 1935г.) и пароходства (с 1937г), детские парки (с 1924г.). В систему внешкольного образования входили учреждения министерства культуры и профсоюзных организаций: пионерские лагеря, детские музыкальные, художественные и хореографические школы, детские театры и кинотеатры, кружки для детей в клубах, специальные киносеансы для детей, детские библиотеки. Система внешкольного образования обладала большим социально-педагогическим потенциалом и была способна решать разнообразные задачи духовного, интеллектуального и физического развития детей. Деятельность внешкольных учреждений развивалась по трем основным направлениям: учебно-кружковая работа, массовая работа, методическая работа (прежде всего по вопросам деятельности детских организаций). Эти направления получили дальнейшее развитие в учреждениях дополнительного образования (УДО) [62].

Положение о единой трудовой школе РСФСР (утв. 30.09.1918 г.) ориентировало педагогических работников на внешкольную и внеурочную деятельность, что нашло отражение в ст. 15 этого документа. В данной статье определено, что «два дня в неделю ... выделяются для самостоятельных детских занятий, для чего привлекаются новые педагогические силы ... для клубных и лабораторных занятий, рефератов, экскурсий, ученических собраний» [130, С.136].

Большое значение внешкольной и внеурочной деятельности придавали А.В. Луначарский и Н.К. Крупская, в работах которых мы находим рекомендации по организации кружковой деятельности в школах: «Надо дать детям руководящую нить ..., указать, как изготавливать разные модели, физические приборы и пр. и пр. Посмотрите, сколько инициативы, настойчивости проявят ребята, как сблизит это ребят с учителями и даст развернуться их индивидуальности. Тут будет удовлетворяться потребность ребенка к творчеству и потребность ребенка быть полезным другим, и именно полезным своим личным тру-

дом» [109, С.36].

В 1939г. открытие Всесоюзной сельскохозяйственной выставки способствовало активизации опытнической и юннатской работы. В конце 30-х годов наблюдался «всплеск» технического творчества, регулярное проведение выставок, смотров технического и художественного творчества. Напряженная международная обстановка предвоенного периода повлияла на создание оборонно-спортивных кружков, деятельность которых развивалась как во внешкольных учреждениях, так и в массовых школах.

В годы Великой Отечественной войны внешкольные учреждения продолжали работу с детьми. В этот период большое распространение получило тимуровское движение, в рамках которого воспитывались несколько поколений россиян. Большинство современных педагогов считают, что это был гениальный социальный проект, реализованный детьми в годы войны.

Содержание, формы и методы внеурочной, внеклассной и внешкольной работы в послевоенный период определялись в соответствии с перспективами развития школы. В 1945г. состоялось Всероссийское совещание по народному образованию, на котором была отмечена необходимость содействия школьным пионерским и комсомольским организациям по улучшению внеклассной и внешкольной работы с учащимися. В 1947 г. в приказе Министерства просвещения РСФСР «Об улучшении внеклассной и внешкольной работы с учащимися» особое внимание было обращено на недооценку органами народного образования, руководителями школ и учителями значения внеклассной и внешкольной работы в деле обучения и воспитания детей. В мае 1948 г. был издан приказ «О развитии внешкольной работы с детьми», согласно которому отделам народного образования поручалось провести проверку работы внешкольных учреждений, способствовать укреплению их материальной базы, привлекать к работе широкую общественность, развернуть летнюю работу с детьми, массовую и кружковую работу в области художественного воспитания, физкультуры и спорта.

Одной из форм внеурочной работы в школах длительное время являлись



кружки, которые условно подразделялись на следующие: предметные, общественно-политические, технические, натуралистические, художественно-эстетические, физкультурно-спортивные, туристско-краеведческие). Итоги кружковой работы часто воплощались в конкретные дела: выставки, школьные музеи, в организацию вечеров, диспутов, конкурсов, олимпиад, соревнований, фестивалей, концертов коллективов художественной самодеятельности. На базе кружков создавались клубы, объединения и общества учащихся, что являлось реальной предпосылкой развития образовательного пространства современного дополнительного образования.

Начиная со второй половины XX века, система внешкольных учреждений развивалась как межведомственная, межотраслевая. Расширенная сеть внешкольных учреждений позволила охватить все более широкий круг детей. Занятия в детских внешкольных учреждениях становились неотъемлемой частью общего образования для значительной части детей школьного возраста. Одновременно система детских внешкольных учреждений становилась и все более значимым компонентом системы воспитания. Одним из основных принципов внешкольной работы считалась идейная направленность работы с детьми: создавались особые структуры в школах и внешкольных учреждениях (ленинские музеи, залы, комнаты), использовались особые формы воспитательной работы (экскурсии, походы, путешествия по ленинским местам, по дорогам гражданской и Великой Отечественной войн, на ударные стройки). Ориентация на данный принцип находила выражение в тематике детских праздников, содержании программ выступлений детских художественных коллективов и т.д. Однако для детей внешкольные учреждения были не идеологическими центрами, а центрами творческой деятельности, неформального общения. Выполняя государственный заказ, детские внешкольные учреждения одновременно удовлетворяли запросы и потребности и детей. Являясь педагогическими учреждениями, они не могли не ориентироваться на достижение индивидуально-личностных результатов.

Таким образом, социально-педагогические функции внешкольного учрежде-

ния можно рассматривать как виды ожидаемых результатов его деятельности, соответствующих социальному заказу, потребностям детей и педагогическим возможностям самого учреждения. С этой точки зрения можно выделить четыре основные социально-педагогические функции, которые реализовывались в рассматриваемый период: профессиональное и гражданское самоопределение детей; дополнительное образование; создание условий для развития коммуникативных контактов на межличностном, межшкольном, межрегиональном и международном уровнях; формирование духовного образа жизни. Участие в детских объединениях оказывало влияние на структуру организации свободного времени школьников. Внешкольная и внеурочная деятельность детей влияла на круг общения, на содержание личностно значимых проблем – иначе говоря, на всю систему духовных ценностей личности. «Обучение досугу» стало особым направлением в формировании духовного образа жизни ребенка. В массовой внеурочной работе широкое распространение получили игровые формы: игры-путешествия, игры-загадки, викторины, спортивные игры [112].

На базе внешкольных учреждений, их подразделений осуществлялось методическое руководство деятельностью пионервожатых, организаторов внеклассной и внешкольной работы, оказывалась методическая помощь классным руководителям и учителям-предметникам. Станции юных натуралистов поддерживали контакты с учителями биологии, станции юных техников – с учителями труда и физики, творческие клубы эстетического профиля – с педагогами гуманитарных предметов (руководителями драматических кружков и других детских творческих коллективов). Реализация методической функции внешкольных учреждений выражалась и в их педагогических инновациях. Многие интерактивные методы появились в практике работы внешкольных учреждений и впоследствии широко использовались в массовой школьной практике.

В постановлении «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» (1966г.) отмечалось отставание учебно-воспитательной работы школы от потребностей современной жизни. В связи с этим была намечена система мер по ликвидации отставания, в которой нашли отражение но-

вые, принципиально важные для школы формы обучения. Одной из них стали *факультативы*, которые явились формой дифференцированного обучения, учитывающей индивидуальные склонности и способности учащихся. Заметим, что факультативные занятия не только не противоречили другим формам дифференцированного обучения – специализированным классам и школам, – но и дополняли их, являясь самой подвижной, доступной и массовой формой, так как вводились практически в каждой школе [191].

Факультативные курсы существовали в виде так называемых дополнительных глав к основным учебным предметам и были рассчитаны на некоторое углубление знаний учащихся по отдельным темам, изучаемым в данном классе. Это не означало, что на таких занятиях и обычных уроках изучался один и тот же материал: содержание их было различно, но круг рассматриваемых вопросов существенно не расширялся. Второй тип факультативных занятий предназначался для более подготовленных учащихся, чьи интересы и способности в основном уже определились. Им предоставлялась возможность изучать специальные курсы, значительно расширяющие круг научных и прикладных знаний, полученных ими при изучении соответствующих учебных предметов. К числу таких курсов относились, например, «История международных отношений и внешней политики СССР» (10 класс), «Вычислительная математика», «Программирование», «Элементы химического анализа», «Основы агрохимии» (9-10-е классы) и др.

Феноменологический анализ показывает, что в 60-70-х годах факультативы были практически единственной формой дифференциации обучения в средней школе и оказались менее массовыми и менее эффективными, чем предполагалось. Недостаточная теоретическая разработка дифференциации обучения обусловила слабое методическое обеспечение занятий, отсутствие продуманной системы подготовки учителей по проведению факультативов и, как следствие, «стихийное» внедрение этой формы работы в практику школы, превращение ее в занятия, нацеленные на поступление в вузы, дополнительные уроки для слабоуспевающих учащихся, всевозможные консультации и т.п. Это привело к то-

му, что к концу 70-х годов наметился определенный спад интереса к их внедрению в практику обучения [191].

В 1984г. был принят пакет документов «Об основных направлениях реформы общеобразовательной школы», реализация положений которого вызвала позитивные изменения в образовании. Это выразилось в изменении принципов построения учебного процесса, усилении внимания к формированию творческой личности, к проблеме развития учащихся средствами дифференциации. Произошли существенные изменения в подготовке и переподготовке учителей. В этот период наибольшее распространение в школе получили факультативы по предметам, входящим в учебный план. Среди них факультативы типа «Курс повышенного уровня», на которых углубленно изучалось содержание учебного предмета, систематизировались и обобщались полученные знания, сочеталась теоретическая и практическая подготовка учащихся. Цель прикладных факультативов – знакомство с важнейшими путями и методами применения знаний на практике, развитие интереса к современной технике, производству. Важное место среди факультативных курсов отводилось факультативам по предметам, не входящим в учебный план: «Мировая художественная культура», «Общая психология», «Психология учения и НОТ школьника», «Основы педагогических знаний», «Основы киноискусства», «Основы театральной культуры» и др. Кроме этого, внедрялись межпредметные факультативы, которые имели целью интеграцию знаний учащихся о природе и обществе. Примерами таких факультативов являлись курсы «Физика космоса», «Биосфера и человек», «Эволюция естественнонаучной картины мира» и др.

Таким образом, введение факультативных курсов как формы внеурочной деятельности способствовало усилению внимания к формированию творческой личности, а также углублению и расширению знаний, развитию учащихся средствами дифференциации, их интереса к современной технике, производству.

В 1988 году, отражая тенденции демократизации и гуманизации общественной жизни, Министерство образования РСФСР утвердило 12 вариантов учебных планов и предложены для практического применения в средних школах.

Данными учебными планами предусматривалась специализация обучения по гуманитарному, физико-математическому и другим профилям. Однако изменения, содержащиеся в этих учебных планах, преимущественно относились к форме организации учебного процесса, практически не затрагивая предметно-центрического подхода к формированию содержания образования [91].

В декабре 1988 года состоялся съезд работников народного образования, на котором поднимались вопросы демократизации школы, пути перехода к лично-отно ориентированному образованию, которое необходимо для решения проблем, значимых для личности. В это же время на страницах педагогической прессы появляется термин «авторская школа», который вскоре был заменен такими «модными» понятиями, как «инновационная школа» и «экспериментальная школа», якобы полностью соответствующим их содержанию [90;185;236].

Анализ всемирного историко-педагогического процесса свидетельствует, что авторские школы стали появляться уже на первых этапах оформления школы как социального образовательного учреждения, например, академия Платона и Ликей Аристотеля. К категории «авторская школа» можно отнести Академию Алкуина и «Дом радости» В. да Фельтре, «Учреждения для бедных» в Нейгофе и Бургдорфский институт И.Г.Песталоцци, Яснополянскую школу Л.Н.Толстого и гимназию К.И.Мая. К авторским школам гуманистического направления XX века относятся «школа гуманности» Пауля Гехеба, «справедливое сообщество» Лоуренса Кольберга, вальдорфские школы Рудольфа Штейнера, «Школа действия» Дж. Дьюи и др. Отметим, что во всех западных авторских школах серьезное внимание уделялось проблемам внеурочной и внеклассной деятельности. Примечателен следующий факт, позволяющий оценить важность и значимость дополнительного образования для школы. Разным педагогам и учащимся Бруклайнской средней школы, воплотившей в 80-90-х годах XX века основные идеи и принципы школы Дж.Дьюи, был задан вопрос: «Если бы в вашей школе были только уроки, выглядела бы она такой же, как сегодня?». Ответ оказался единодушным: «Школа потеряла бы свое лицо» [234, С.124].

Т.В.Цырлина указывает, что осмысление феномена авторских школ дает возможность считать, что такая школа самым фактом своего существования опережает педагогические традиции настоящего и выводит педагогов и школы в иные временные поля, создает основания для формирования «школы будущего» [236].

Проведенный анализ исследований российских ученых, посвященных проблемам авторских и инновационных школ (А.Адамский, В.А.Караковский, М.М.Поташник, Э.Д.Днепров, А.Г.Каспаржак, Т.В.Цырлина и др.) [3; 61;88;90;236 и др.], позволил выделить главные составляющие инновационной школы: успешно реализуемый педагогический эксперимент; отличие жизнедеятельности от массовой школы; формулировка иной философии школы; творческий характер управления школой; творческий характер деятельности педагогов; более благоприятные условия для обучения и развития учащихся; «тиражируемость» результатов. Как свидетельствует опыт передовых школ России, позитивное развитие составляющих инновационной школы стало возможным лишь при наличии прогрессивной системы дополнительного образования [12; 24;27;43;66 и др.].

Э.Д.Днепров отмечает, что значение российского инновационного движения в образовании трудно переоценить. Оно способствовало как созданию модели образовательных институтов открытого гражданского общества, так и «возвращению» образовательной общественности, а главное, – возникновению механизма постоянного и устойчивого обновления образования [61]. В результате появились интересные проекты, новые технологии и целые инновационные школы, которые стали своеобразным ядром данного движения.

В начале 90-х гг. инновационное движение продолжало расширяться, породив многообразие типов школ и педагогических подходов, что повлияло на развитие педагогической теории и особенно практики. Однако изменения в обществе в 90-е гг. привели к глубокому социально-экономическому кризису. На дальнейшем развитии системы образования сказались следующие факторы: смена ценностных ориентиров; отказ от многих ограничений в сфере образова-

тельной деятельности; сокращение финансовых ресурсов, выделяемых на нужды образования. Следствиями действия этих факторов стало сокращение масштабов внешкольной и внеурочной деятельности.

С 1992г. в соответствии с принятым Законом РФ «Об образовании» осуществляется процесс эволюционного преобразования внеклассной и внешкольной работы в систему дополнительного образования детей. Необходимость этого процесса определилась рядом обстоятельств: во всем мире усилилась тенденция перехода от техногенной к антропогенной цивилизации, в общественном сознании произошли принципиальные изменения и человек стал рассматриваться не как специалист, а как личность с позиции культурно-исторической педагогики развития; культурно-образовательные, информационные и досуговые услуги стали пользоваться все большим спросом у детей и родителей [18; 27;33;44;50 и др.]. Научно-теоретический анализ показал, что проблема дополнительного образования детей является достаточно новой для российской педагогической науки. Исследования в этой области появились только в последнее десятилетие. В настоящее время идет активный процесс развития педагогики дополнительного образования детей [1;7;18;27;33;50;60;62;66;82;135;180;208; 211;238].

Таким образом, историографический анализ показывает, что образование как общественная функция следовало за изменениями в обществе и при этом влияло на его развитие. С 1992г. начался период преобразования внешкольной и внеклассной работы в систему дополнительного образования. А.К.Бруднов выделил в этом процессе два этапа: 1992 – 1996гг. – аналитико-проектировочный, 1997 – 2000гг. – технологический [25]. Ю.А.Лобейко и Н.Ф.Хорошко, исследуя проблему цикловой повторяемости инноваций в образовании, указали, что современный этап российского образования характеризуется формированием механизмов обеспечения качества образования [125]. Принимая эту точку зрения, мы считаем, что с 2000г. в дополнительном образовании начался этап формирования механизмов качества.

Многообразие в понимании феномена дополнительного образования объяс-

няется многоаспектностью этого понятия. Определенное толкование дополнительного образования заложено в Законе РФ «Об образовании» (статьи 9, 12, 17, 26). Содержание приведенных статей Закона позволяет, по мнению М.О.Чекова, определить три позиции, которые занимает дополнительное образование детей в современной российской системе образования [237]: по классификации образовательных программ (статья 9), по типам образовательных учреждений и по месту реализации дополнительных образовательных программ (статья 26). Позднее понятие дополнительного образования наполнялось содержанием в исследованиях современных ученых и педагогов-практиков В.А.Березиной, В.А.Горского, Е.Б.Евладовой, А.В.Скачкова, А.И.Щетинской и др. [18;48; 66; 208;248 и др.].

Как показывает анализ научных исследований в области дополнительного образования, порой каждый ученый вкладывает в понятие дополнительного образования свое понимание и от этого, по нашему мнению, термин только выигрывает. Так, Е.Б.Евладова рассматривает дополнительное образование «как процесс свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, направленный на удовлетворение интересов личности, ее предпочтений, склонностей, способностей и содействующий ее самореализации и культурной (в том числе социальной) адаптации» [66,С.9]. А.В.Скачков дает определение дополнительного образования как специфической органической части системы общего образования, представляющей собой процесс и результат становления личности ребенка в условиях развивающей среды, предоставляющей детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие услуги на основе свободного выбора и самоопределения [208, С.12]. В.А.Березина определила дополнительное образование как процесс добровольно избранного ребенком освоение вида деятельности и области знания, выходящих за рамки обязательного (общего, начального, профессионального) образования, направленный на удовлетворение его интересов склонностей, способностей, содействующий саморазвитию, самообразованию, самореализации и самоопределению человека [18,С.12].



А.И.Щетинская отмечает, что «дополнительное образование детей в современных условиях – неотъемлемая часть системы непрерывного образования: непрерывное, вариативное, разноуровневое, превышающее базовый компонент образования, реализуемое личностью в свободное время и призванное обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей» [250, С.22]. В контексте нашего исследования представляется значимым определение В.А.Горского: «Дополнительное образование – это особое образовательное пространство, где объективно задается множество отношений, где не только осуществляются специальные развивающие познавательные игры и освоение опыта исполнительского мастерства, творчества и эмоционально-ценностных отношений обучающихся, но и расширяются возможности для жизненного самоопределения детей и подростков» [50, С.7].

Сравнительный анализ приведенных определений дополнительного образования дает возможность выявить общее и различное в подходах к данной дефиниции, которая объективно идентифицирует, по мнению В.А.Горского, определенный исторический этап социально-экономического развития государственных и общественных объединений, организаций и общеобразовательных учреждений [48]. Очевидным является то, что все ученые видят ценность дополнительного образования в развитии склонностей, способностей ребенка, в его самообразовании, самореализации и самоопределении, а также в освоении опыта и эмоционально-ценностных отношений и включении ребенка в творческий поиск. Как отмечает Е.В.Серединцева, «возникнув, явление начало жить самостоятельной жизнью и оказалось значительно сильнее и шире, чем задумывалось при создании» [206, С.29].

Анализ нормативных документов и педагогических трудов по исследуемой проблеме убеждает, что содержание положений Закона РФ «Об образовании» является недостаточным для аргументации особой миссии и статуса дополнительного образования детей в системе образования, а существующий понятийный аппарат не обладает достаточной полнотой и точностью для обоснования

всей специфики дополнительного образования [154;156;162;237;238 и др.]. Проект Федерального Закона РФ «О дополнительном образовании», который был представлен Комитетом по образованию и науке и принят единогласно в первом чтении 15 ноября 2000г. [228], предполагал решение многих проблемных вопросов, но в 2001г. этот проект был снят с дальнейшего рассмотрения.

В 1999-2002 гг. Правительством России был принят ряд документов об образовании: Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования и др., в которых определены главные задачи российской образовательной политики: обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. При этом приоритет в образовании отдается воспитанию, которое должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Межведомственной программой развития системы дополнительного образования детей на 2002-2005 годы определяются цели, задачи, основные направления и специфика развития системы дополнительного образования детей в образовательных учреждениях разных типов [135].

Анализ документов Правительства РФ по проблемам образования дает возможность утверждать, что дополнительное образование является не только образовательным пространством, в котором реализуются разнообразные образовательные проекты и программы, но и своеобразным инструментом социальной политики. Эта тенденция выделяется не только российскими исследователями дополнительного образования, но и зарубежными педагогами. Американские исследователи А.Пинкус и А.Манахан определяют дополнительное образование как социальную работу; шведские ученые обращают внимание на его социально-психологические аспекты (Г.Бернлер, Х.Свендер, Л.Юнссон) [48].

Необходимость столь подробного генезиса формирования системы дополнительного образования в нашем исследовании вызвана тем, что данный вид

образования, вобрав все лучшее из педагогического наследия прошлого, является широким и благодатным фоном для общего образования, позволяет создавать условия для оптимального развития личности и при этом наиболее полно удовлетворяет образовательные потребности граждан, общества, государства. Выявление исторических тенденций, традиций в воспитании и развитии направлено на обеспечение должной преемственности при проектировании и осуществлении педагогических процессов в дополнительном образовании.

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что сегодня дополнительное образование, интегрируя в себе теорию и практику отечественного и зарубежного опыта внешкольной и внеурочной деятельности, является полноправным партнером школьного образования. Сохраняя лучшие традиции российского образования, оно становится не только средством повышения эффективности образовательного процесса, но и средством развития творческой личности, ее социальной адаптации. И если базовое школьное образование получают, как правило, все дети в более или менее одинаковом объеме, что определяется базовым учебным планом и стандартом, то дополнительное образование многообразно, разнопланово, наиболее вариативно и является необходимым звеном в воспитании многогранной личности, в ее образовании и ранней профессиональной ориентации, социальной адаптации. Сегодня, по утверждению Л.Г.Логиновой, дополнительное образование детей – реально действующая подсистема образования, процесс теоретического осмысления, социально-культурного самоопределения и нормативно-правового утверждения которой еще не закончился [126].

## **1.2. Методологические основы моделирования системы дополнительного образования в общеобразовательном учреждении**

Современные педагоги определяют назначение массовой российской школы как социального института, в котором каждый ребенок должен раскрыться как уникальная, неповторимая индивидуальность. ...Это адаптивная многопрофильная школа, в которой через организацию единой для всех, но разнообразной образовательной среды создаются условия для внутренней дифференциации каждого ученика на основе изучения его личностных проявлений; определения индивидуальной образовательной траектории, способствующей проявлению познавательных интересов и потребностей, личностно значимых ценностей и жизненных установок» [252, С.7; 14]. Как показало наше исследование, современная школа может выполнить свою миссию, только имея развитую систему дополнительного образования. Сегодня дополнительное образование является полноправным партнером школьного образования, частью общей системы образования.

Несмотря на то, что теория проектирования, представленная в работах Г.Саймона, Дж.Джонса, О.С.Винханского, А.И.Наумова, А.Я.Кибанова, И.В.Котлярова, Ю.В. Громыко, широко применяется в педагогических исследованиях, в педагогике дополнительного образования, как установлено нами в процессе научно-теоретического анализа, проектирование и моделирование как методы научного анализа еще не получили должного распространения. Анализ теоретического обоснования проектирования моделей новой школы А.Адамского, А.Н.Дахина, М.В.Кларина, А.М.Моисеева, В.В.Серикова, Т.И.Шамовой, Е.А.Ямбурга позволил нам выделить методологические подходы к моделированию системы дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях [3; 59; 188; 192; 207; 225; 243; 256].

По существу, образование представляет собой социально-педагогический проект, который способен порождать образ того, что еще не развито в реальности, но имеет тенденции в качестве перспективы развития будущего. Развива-

ясь само, образование развивает людей, а те, в свою очередь, становятся способными развивать общество. Гуманистические отношения – не фантазия, а реальность, требующая сохранения, укрепления и развития. Примерами социально-педагогических проектов могут служить опыт И.П.Иванова, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, школы А.Н.Тубельского, И.Д.Фрумина и др.

Дополнительное образование характеризуется множеством взаимосвязанных структур и функциональных компонентов, подчиненных целям обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. *Системный подход* к педагогическим процессам, (В.П.Беспалько, П.Я.Гальперин, Б.П.Есипов, В.В.Полонский, Т.А.Ильина и др.) дает возможность определить положения, значимые для разработки модели школьной системы дополнительного образования.

Система дополнительного образования является подсистемой общего образования, решающая задачу реализации прав ребенка на полноценное развитие и образование, на отдых и досуг. Эту систему можно разделить на множества и подмножества, которые рассматриваются как подсистемы более низкого уровня. Это позволяет, с одной стороны, сократить число рассматриваемых связей, а с другой - ограничить свободу рассмотрения каждого элемента подсистемы, связывая его функции с общим смыслом функционирования подсистемы. Такой подход может рассматриваться как отдельное методологическое положение нашего исследования, поскольку целая система не является суммой качеств элементов подсистемы и не обладает качествами отдельных элементов, а имеет совершенно новые характеристики. Любая подсистема в системе образования относительно автономна, каждая имеет свою цель и выполняет свою задачу [59, С.45]. Это свойство – *эмерджентность* - обуславливает особый педагогический эффект, ради которого создается большинство моделей-систем.

Анализ работ, посвященных методам системного анализа (С.А. Смирнов, В.П. Гальперин, В.В. Полонский, Ю.М. Плотинский, Г.И. Рузавин и др.), показывает, что система дополнительного образования, с одной стороны, является

ся психолого-педагогической системой, а с другой стороны – социально-педагогической системой, и влияет на школьников не только как педагогический фактор (влияние личности педагога, содержание занятий в объединениях дополнительного образования, факультативах и пр.), но и как фактор социальный (включенность в социум через отношения, которые складываются между детьми, педагогами, родителями, психологический климат в общеобразовательном учреждении и др.). Таким образом, педагогическая система более узкое понятие, чем система дополнительного образования, но именно педагогическая система составляет костяк дополнительного образования.

Учитывая, что сфера дополнительного образования в настоящее время рассматривается как инновационная, то проектная деятельность в этой области состоит, прежде всего, в выборе способа осознания связи прошлого, настоящего и будущего и конструктивной формы этой связи. «Как культурная деятельность, проектирование предполагает определенное соотношение традиций и новаторства, норматива и творчества» [188, С.28].

Необходимой составной частью проектирования инновационной деятельности является моделирование, являющееся особым видом символа-знаковой идеализации в науке и позволяющее сравнивать и оценивать варианты проектных решений, имитировать реальные процессы развития, принимать решения о выборе альтернатив. Моделирование в проектировании позволяет оперировать с объектами, относительно которых не имеется полного знания. Термин «модель» используется в научных работах в различных значениях. На наш взгляд, наиболее приемлемым является определение, данное В.А.Штоффом: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [246, С.19]. Модели отражают самые существенные, определяющие, устойчивые свойства объектов, относительно которых имеются неполные знания. «Именно моделирование позволит наладить стабильное функционирование в инновационном режиме и прогнозировать совокупный эффект

о различных нововведениях», - подчеркивает Ю.А.Лобейко [124, С. 35].

Анализ трудов по проблемам моделирования образовательных систем показал, чтобы некоторое действие считалось моделированием, необходимо наличие ряда компонентов: цели моделирования; моделируемого объекта; самой модели; признаков, которыми должна обладать модель в зависимости от природы моделируемого объекта [19;59;124;138;176;250;251 и др.]. Изучение понятийного аппарата теории проектирования и моделирования показал, что принято выделять три вида моделей: физические (имеющие природу, сходную с оригиналом); вещественно-математические (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание поведения оригинала); логико-семиотические (конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем). Между названными типами моделей нет жестких границ. Педагогические модели в основном входят во вторую и третью группы. В теории также выделяют: *прогностическую модель* для оптимального распределения ресурсов и конкретизации целей; *концептуальную модель*, основанную на информационной базе данных и программе действий; *инструментальную модель*, с помощью которой можно подготовить средства исполнения и обучить преподавателей работе с педагогическими инструментами; *модель мониторинга* для создания механизмов обратной связи и способов корректировки возможных отклонений от планируемых результатов; *рефлексивную модель*, которая создается, чтобы выработать решения в случае возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций; *эвристическую модель* как гипотезу на пути создания реальной модели, а в последующем – научной теории; *логико-смысловую модель*, которую получают путем замещения ориентирующих или вопросных микрооператоров при узлах координат ключевыми словами, метафорами, аббревиатурами в целях наглядного представления знаний, проекта, учебной деятельности, учебного процесса [14;59;68;221;222 и др.].

Изучение и анализ научной литературы показал, что термин «педагогическое моделирование» часто сопровождает термин «проектирование». Проектирование направлено к тому, чтобы создавать модели планируемых (будущих) про-

цессов и явлений в отличие от моделирования, которое может распространяться и на прошлый опыт с целью более глубокого его осмысления [59; 68; 115; 176 и др.]. Компонентами проектной деятельности могут выступать конкретные модели или модули (функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов, например, образовательной системы). В некоторых работах эти термины используются как сопоставимые и выступают синонимы.

По мнению А.Н.Дахина, сопоставление терминов “моделирование” и “проектирование” приводит к их взаимному смысловому “вложению”, то есть проект как система является подсистемой модели, и наоборот, само проектирование может состоять из более мелких моделей. Проектирование предлагает создание частных моделей; моделирование, в свою очередь, состоит из совокупности элементов, в том числе включает теорию проектирования. Это взаимопроникновение можно изоморфным образом продолжить как вглубь, так и вширь [59].

При анализе эффективности моделирования в педагогике используется понятие «педагогическая валидность», которое близко к понятиям «достоверность», «адекватность», но не тождественно им. Педагогическая валидность включает в себя комплекс параметров (концептуальность, критериальность и количественность) в силу того, что моделируются, как правило, многофакторные явления [59].

В связи с тем, что никакая модель, даже очень сложная, не может дать полного представления об изучаемом объекте и точно предсказать его развитие или описать траекторию движения в каком-то собственном пространстве, в педагогической литературе указывается на необходимость построения комплекса моделей, описывающих разные факторы развития образовательной системы. А.Н.Дахин подчеркивает, что имеется в виду *комплекс, а не произвольный набор моделей*, который приведет к эклектичности, произвольности и хаотичности описания [59]. Этот подход, как показало наше исследование, является также методологическим положением при моделировании системы дополнительного образования в общеобразовательном учреждении.

Каждое образовательное учреждение характеризуется своей *образовательной*



*и организационной моделью*. В рамках нашего исследования представляет интерес *адаптивная модель* Е.А.Ямбурга, в структуре которой присутствуют четыре основных модуля, и в каждом из них реализуется своя образовательная модель. Новое в этой модели – не отдельные модули, а их оптимальная комбинация [256; 257]. В контексте нашего исследования также представляет интерес *модель школы эвристического обучения*, разработанная А.В.Хуторским [232]. Анализ теоретических и эмпирических данных, относящихся к творческой самореализации учащихся, позволил автору выделить эвристическое обучение в качестве особого типа и соотнести эвристику с элементами, присущими любой дидактической системе – целями, закономерностями, принципами, содержанием, технологией, формами, методами, системой контроля и оценкой результатов обучения. Таким образом, была построена модель образовательного процесса, позволяющая решать задачи творческой самореализации и усиления продуктивного компонента их общего образования. Особенностью образовательного процесса является создание школьниками образовательных продуктов в изучаемых предметах и выстраивание индивидуальных траекторий в каждой из образовательных областей. Под *образовательной продукцией* понимаются материализованные результаты деятельности ученика (в виде суждений, текстов, рисунков, поделок и т.п.) и изменения личностных качеств ученика, естественно развивающихся в учебном процессе. Обе составляющие – материализованная и личностная – создаются одновременно и равны по значимости в конструировании учеником индивидуального образовательного процесса.

Определение концептуальных идей (базовых ценностей) позволяет образовательному учреждению обозначить место дополнительному образованию в учебно-воспитательном процессе и определить его роль в становлении и развитии ребенка. Концептуальные идеи, по утверждению Т.И.Шамовой, позволяют соотнести поставленные школой стратегические задачи и реальное состояние деятельности ученического и педагогического коллективов [243]. Принимая во внимание указанное обстоятельство, а также имеющиеся теоретические и практические разработки по созданию разнообразных моделей дополнительного

образования, нами выделены следующие *концептуальные идеи*: системный, синергетический, гуманитарно-культурологический, деятельностный, рефлексивный, диалогический подходы, открытость образовательной среды, творчество, самореализация, приоритет положительной обратной связи, интегративность образования.

Характерной особенностью самоорганизующихся систем является непрерывная приспособляемость к меняющимся внутренним и внешним условиям их существования и непрерывное совершенствование поведения с учетом прошлого опыта при неизменных условиях. Модель дополнительного образования в общеобразовательном учреждении должна быть направлена на создание условий для развития творческих способностей в системе личностно ориентированного обучения. Именно поэтому *синергетический подход* должен стать основой построения модели дополнительного образования как открытой системы. Этот подход акцентирует внимание на согласованности взаимодействия частей при образовании системы как единого целого. Синергетический подход в педагогике позволяет выйти за рамки детерминированных кибернетических моделей управления учебным процессом в область многовариантных решений. В контексте нашего исследования представляет интерес применение этого подхода Ю.В.Шарониным при разработке психолого-педагогических основ творческой деятельности в системе непрерывного образования. Синергетический принцип наиболее полно реализован в системно-синергетической теории воспитания Н.М.Таланчука [217]. Согласно этой теории, процесс формирования личности совершается в результате синергетики воспитания, самовоспитания личности, интересов других социумов и влияния социально-педагогической инфраструктуры общества. Сообщество при этом понимается как целостная воспитательная система, которая и обеспечивает синергетическое взаимодействие факторов и условий, а также участие личности в системогенезе, благодаря которому личность осваивает систему социальных ролей. Для рассмотрения процессов, происходящих в дополнительном образовании, важно, чтобы синергетическому подходу соответствовала определенная система методов, позволяющая реали-

зовать функции самосовершенствования (самодиагностики, целевой самоориентации, самопроектирования и т.п.). Это позволяет ориентировать личность не только во времени, но и в пространстве (знания о природе, культурных и природных ценностях), освоение которого происходит благодаря развитию навыков выполнения социальных ролей в процессе регулярного образования и саморегуляции.

Изучение и анализ основных положений синергетического подхода (В.Г.Афанасьев, Н.Н.Моисеев, И.Пригожин, Е.Н.Степанов, Н.М.Таланчук, Г. Хакен) [14;188;186;213;217;231] показывает, что синергетика прежде всего изучает системы открытого типа (к ним относится человек, группа, школа в целом и дополнительное образование), ведущим принципом существования которых является самоорганизация, саморазвитие, осуществляемые на основе постоянного и активного взаимодействия этих систем с внешней средой.

В рамках рассмотренных положений *сущность дополнительного образования* выявляется в следующих свойствах:

- открытость дополнительного образования: между дополнительным образованием и окружением существуют взаимосвязи;
- динамичность дополнительного образования (оно непрерывно адаптируется к изменяющимся условиям) и сложность (оно состоит из многочисленных подсистем, также являющихся самоорганизующимися, которые находятся между собой в различных отношениях);
- самоуправляемость развития дополнительного образования: развитие дополнительного образования характеризуется неопределенностью в виду того, что в его основе лежит новая концепция детерминизма, отражающая многообразие и сложность реальных жизненных явлений.

Синергетический подход убеждает в необходимости и эвристических возможностях использования предложенной методологической ориентации в построении моделей системы дополнительного образования, которое рассматривается как самоорганизующееся и саморазвивающееся социальное явление.

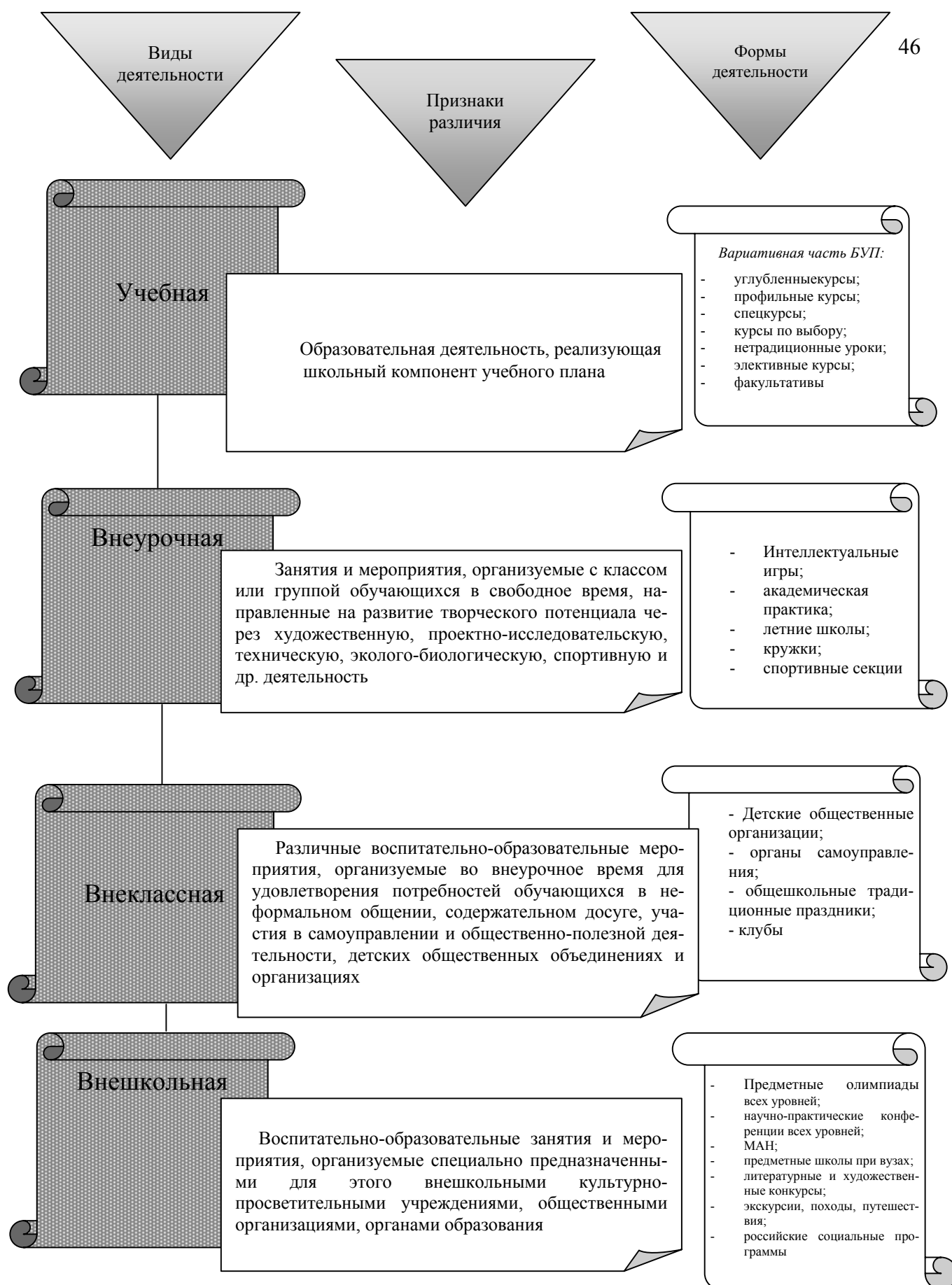
Анализ трудов ученых и педагогов-практиков показывает, что в настоящее

время воспитание – это социальное взаимодействие учителя и воспитанника, их развивающихся отношений, в результате которого происходит развитие мотивационной и практически-действенной сфер личности, обеспечивается единство сознания, деятельности и общения [209]. Именно *доминанта воспитания закрепляется за дополнительным образованием в школе*, что необходимо отразить в модели системы школьного дополнительного образования. Такое дополнительное образование (или воспитание) призвано неформально, «незаметно» формировать нравственные, духовные, культурные ориентиры подрастающего поколения [75;82;103;111;114;215 и др.].

Образование личности – целостный, единый процесс, и его специальная педагогическая организация результативна только при целенаправленности на развитие способности человека к самостоятельному, осознанному решению проблем жизнедеятельности – грамотному, достойному и ответственному. Л.Г.Логинова отмечает, что восстановление этой целостности и полноты обязательно связано с интеграцией функций, частей, направлений, неформальным сочетанием всех источников образования – обучения, самообразования, дополнительного образования, индивидуального жизненного опыта [126].

Таким образом, основополагающей идеей при разработке модели дополнительного образования является интеграция всех видов деятельности: *учебной, внеклассной, внеурочной, внешкольной, воспитательной, предполагающая переход от педагогики мероприятия к педагогике сотрудничества и сотворчества*, что отражено нами на рис. 1. Это дает возможность представить школьное дополнительное образование системно, а также определить различия каждого вида деятельности и выделить характерные для них формы [81;112].

В ходе исследования нами упорядочен и скорректирован понятийный аппарат видов деятельности, организационные формы дополнены инновационными и авторскими.



**Рис. 1. Интеграция видов деятельности в системе школьного дополнительного образования**

В теории и практике воспитания выделяют специально организуемую воспитательную работу и воспитание в процессе обучения. Анализ теории воспита-

тельной работы показывает, что еще М.Ф.Квинтилиан (42 – 118), И.Ф.Гербарт (1776 – 1841), другие педагоги прошлого и наши современники, трактуя воспитывающее обучение, рассматривают главным образом содержание преподавания, реже личный пример учителя и еще реже способ преподавания. В этом отношении множество идей мы находим в педагогическом наследии Л.В.Занкова (1901 – 1977): «Что касается воспитания, то здесь существенное значение приобретает вопрос о выполнении воспитательных задач не путем формальных увязок с обучением, а благодаря определенной постановке самого учебного процесса.... Он протекает в обстановке дружной работы класса, в обстановке непринужденности и в то же время высокой дисциплины, которая создается уважением к учителю и товарищам, увлеченностью процессом познания и интенсивной занятостью детей на уроках... дружеские отношения между учителем и учениками, создание внутреннего побуждения к учению, вся атмосфера живого познания действуют как необходимые компоненты целостной системы» [70, С. 41 – 42].

Благоприятная *воспитательная среда*, которая способствует духовному возвышению детей, создается занятий в объединениях дополнительного образования самой технологией, направленной на постоянное преодоление познавательных трудностей и достижение высокого общего развития. Поэтому организация дополнительного образования должна идти по линии подлинного органического единства обучения и воспитания, что заложено в самой сущности феномена этого вида образования.

Методологическую основу интеграции общего и дополнительного образования составляет положение дидактики о всеобщей связи всех процессов и явлений в природе и обществе. Анализ отношений между общим и дополнительным образованием, представленный в работах Е.Б.Евладовой, Т.Г.Калугиной, М.Б.Коваль, В.В.Комарова, О.Е.Лебедева, Т.Г.Молчановой, А.А.Остапец, А.В.Скачкова, М.О.Чекова, А.И.Щетинской [66;6;83;96;137;208;237;248], на наш взгляд, показывает, что наиболее корректно эти отношения, характеризует термин «взаимодействие». Под взаимодействием понимается совокупность

процессов воздействия различных объектов друг на друга, их взаимная обусловленность, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина и как следствие одновременного обратного влияния на противоположную сторону. Именно взаимодействие обуславливает развитие объектов, подчеркивая открытость данной связи и направленности общей деятельности на социум.

Высшей формой взаимодействия является интеграция, посредством которой происходит объединение частей (общего и дополнительного образования) в определенный тип целостности (непрерывное образование). Педагогическая практика показывает, что взаимосвязь общего и дополнительного образования позволяет решать такие стратегические задачи современного образования, как обеспечение непрерывности образования; развитие технологий и идей лично-стно ориентированного образования; реализация программ социально-психологической адаптации; проведение профориентации; развитие творческих способностей личности и др. Е.Б.Евладова в своих работах ориентирует педагогов-практиков на то, что именно взаимопроникновение этих двух сфер образования может обеспечить целостность системы, ее многообразие и развитие [64].

В процессе изучения педагогической литературы, диссертационных исследований и практической деятельности мы убедились, что проблема моделирования дополнительного образования только разрабатывается в педагогической практике (В.А.Березина, Е.Б.Евладова, А.В.Скачков, М.О.Чеков и др.). Е.Б.Евладова и Л.А.Николаева предлагают следующую *классификацию моделей функционирования дополнительного образования в общеобразовательном учебном заведении* [66]: 1) «массовый опыт»; 2) «дополнительное образование как звено воспитательной системы»; 3) «профильная организация дополнительного образования»; 4) «региональная ориентация дополнительного образования»; 5) «школьно-внешкольная организация дополнительного образования».

Мы разделяем точку зрения М.О.Чекова, который, указывая недостатки предложенной классификации (отсутствие конкретного критерия в определении моделей функционирования дополнительного образования, недостаточно

четкая грань между школьным дополнительным образованием и взаимодействием школы и учреждением дополнительного образования), считает, что эта классификация может быть дополнена с учетом цели, которую ставит перед собой общеобразовательное учреждение в своей деятельности. На основании этого критерия автором выделяются следующие модели [237; 238]: 1) досуговая модель (организация позитивного досуга детей и подростков); 2) воспитательная модель (дополнительное образование рассматривается в качестве одного из средств решения задач художественно-эстетического, нравственного и др. воспитания); 3) школьная модель (углубление и расширение базового образования); 4) профессиональная модель (получение профессиональных умений и навыков через освоение профессиональных образовательных программ).

Для разработки модели дополнительного образования является полезным опыт «Аничкова лицея» в составе Санкт-Петербургского городского дворца творчества юных. Средняя школа в составе Дворца была открыта в 1989 году. Связано это было с реализацией потребностей детей, имеющих навыки самообразования и проявляющих интерес к интеллектуальной научной деятельности. Эти интересы трудно было удовлетворить в условиях школ, в которых обучались дети, из-за отсутствия в школах необходимой материальной базы, высококвалифицированных кадров и достаточного числа детей, проявляющих интерес к научным исследованиям [62].

Ряд авторов, с которыми мы не можем согласиться, считают недостаточно правомерным включение в широкую трактовку дополнительного образования значительного спектра социально-педагогической деятельности, осуществляемой самыми разнообразными образовательными и иными учреждениями (того, что раньше именовалось внеурочной воспитательной работой). Нашу точку зрения подкрепляет анализ существующих в общеобразовательных учреждениях воспитательных систем, в которых в качестве самостоятельных блоков, безусловно, коррелирующих во всех отношениях в рамках системы, выступают основное образование (общеобразовательные предметы), дополнительное образование (кружки, факультативы, клубы, объединения и пр.), социально-



досуговая деятельность (массовые акции и мероприятия).

Сравнительный анализ моделей дополнительного образования, выполненный Е.Б.Евладовой, Л.Г.Логиновой, М.О.Чековым, , позволяет сделать вывод о правомерности существования каждой из них [62;66;126;237]. В то же время мы считаем необходимым обратить внимание на уровень организованности дополнительного образования в учебном заведении. В настоящее время в педагогической литературе называются как минимум четыре *условных уровня* [136]. *Первый уровень* характеризуется случайным набором кружков, секций клубов и т.д., работа которых мало сочетается друг с другом и полностью зависит от имеющихся кадровых и материальных возможностей. *Второй уровень* отличается определенной внутренней консолидированностью, различной направленностью деятельности, но в целом работу не удастся построить на единой содержательной основе из-за отсутствия продуманной программы деятельности и неумения координировать работу педагогов дополнительного образования в едином образовательном процессе школы. *Третий уровень* предполагает развитие дополнительного образования детей как отдельного подразделения школы, в котором разнообразные объединения работают на основе единой образовательной программы, а педагоги могут координировать свою деятельность. *Четвертый уровень* предполагает интеграцию основного и дополнительного образования детей, организационное и содержательное единство основных структур образовательного учреждения, при котором их деятельность строится с учетом основных концептуальных идей, обеспечивающих развитие школы в целом.

Однако любое образовательное учреждение в соответствии со своей спецификой разрабатывает и реализует свою оригинальную модель дополнительного образования. При этом важно учитывать, что ни введение модных и экзотических дисциплин, ни проведение забытых праздников нельзя назвать созданием системы дополнительного образования в школе [154]. Содержательной основой такой системы должны выступать разнообразные дополнительные образовательные программы, реализуемые через разветвленную сеть объединений.

Исследуя деятельность авторских, инновационных школ, мы пришли к выводу, что при оценке их деятельности необходимо обращать внимание на *этнос*, *климат*, «*скрытый курс обучения*», которые особенно ярко проявляются в инфраструктуре дополнительного образования.

Понятие *этнос* заняло прочное место в западной педагогической литературе в 50-60-е гг. для характеристики внутренней жизни детских учреждений с акцентом на установки и нормы поведения, что не противоречит и антропологическому пониманию сущности этноса. Он, по мнению Б.М.Бим-Бада, концентрирует в себя «дух народа, цивилизации или общественной системы, выраженный в культуре, установлениях, общественном мнении, философии и религии» [20]. Учитывая, что общая творческая направленность жизнедеятельности школы не только способствует развитию творческих умений и навыков учащихся, но и служит формированию общих традиций, символов и ритуалов, то близкому по содержанию понятию «этнос» выступает «*скрытый курс обучения*». Непривычный для русского педагога, он представляется вполне традиционной в западной педагогике, хотя единства во мнениях по поводу его содержания не наблюдается (Кл.Бек, Г.Мелингер, Дж.Смит, Г.Ричардсон и др.) [193; 236]. Мы считаем, что в качестве «скрытого курса обучения» в российском образовании можно рассматривать присущие школе творческие виды деятельности, позволяющие развивать эмоционально-волевую и практически-действенную сторону личности, формировать готовность к творческому осмыслению действительности. Исходя из этого подхода к понятию «скрытого курса обучения», целесообразно рассматривать дополнительное образование в широком смысле, интегрируя его с воспитательной системой школы.

Атмосфера сотрудничества и партнерства, складывающаяся в системе дополнительного образования гуманистических инновационных школ, входит в содержание понятия «*климат школы*». Этот термин приобрел широкое распространение в педагогической теории и практике 80-х гг. в связи с ростом интереса к методам качественного анализа. Разброс мнений по поводу содержания этого термина достаточно велик. Так, Г.Уолберг понимает под «климатом» все

происходящее в школе и оказывающее непосредственное воздействие на развитие личности ученика [266], К.Андерсон рассматривает климат как «качество организационной среды школы»[260]. Практически полную идентичность терминов атмосфера и климат школы демонстрирует в своих работах М.Хепберн, по мнению которого климат отражает взаимоотношения субъектов учебно-воспитательного процесса, «качество жизни» и социальное окружение данной школы [261]. В этом понимании климата акцент перенесен на процессы партнерского взаимодействия и сотрудничества взрослых и детей, педагогов и учеников, педагогов и родителей, а значит, и на создание соответствующей атмосферы.

Переходя далее к понятию «*культура школы*», отметим, что важным доводом в его пользу служит практическая деятельность исследователей. Так, У.Уоллер [272] обращал внимание на наличие специфической, уникальной культуры, характерной для хороших, эффективных школ. В число признаков этой культуры он включал ритуалы межличностных отношений, школьные обычаи, законы и бирациональные санкции, игры, систему традиций и церемоний, а также личности самих субъектов учебно-воспитательного процесса, создающих все названное и свято верящих в необходимость их соблюдения и поддержания. В отечественной педагогике (А.Адамский, В.А.Сухомлинский, В.В.Уланов, Т.В.Цырлина, Е.А.Ямбург и др.) упор делается на осознаваемую или неосознаваемую совокупность взглядов на мир, общество, а также на ценности, принципы, традиции, ритуалы, писанные и неписанные правила, привычки, нормы поведения [3; 56; 223; 225; 234; 257 и др.].

Таким образом, учитывая при оценке деятельности инновационной школы такие характеристики, как этос, скрытый курс обучения, климат, мы считаем целесообразным также использовать их при оценке эффективности системы школьного дополнительного образования.

Ввиду того, что любое образовательное учреждение является открытой системой, считаем необходимым остановиться на проблеме *влияния окружающей среды на развитие дополнительного образования*. Анализ научно-

педагогических работ, посвященных изучению среды человека (Дж.Гибсон, Д.Ж.Маркович, В.В.Рубцов, В.А.Ясвин и др.), дает возможность утверждать, что среда человека – это его естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий. Понятие «образовательная среда» выступает как родовое для таких понятий как «школьная среда», «социально-педагогическая среда» и т.п. Исследователи обращают внимание на то, что с психолого-педагогической точки перспективно рассмотрение предоставляемых средой возможностей для развития личности, что особенно важно, на наш взгляд, при моделировании системы школьного дополнительного образования .

Существование системы дополнительного образования предполагает создание оптимальных условий и наличие факторов, позволяющих успешно решать задачи современного образования. Мы полагаем, что создание именно гуманизированной среды будет способствовать развитию системы дополнительного образования в современной школе. А.В.Беляев предлагает под гуманизированной средой понимать совокупность вещественных и личностных элементов, окружающих человека и непосредственно влияющих на процесс его социализации и индивидуализации [17]. К числу вещественных элементов такой среды относятся различные учреждения, предметы жизнедеятельности, направленные на формирование и развитие социально и личностно значимых качеств учащихся. Личностные элементы гуманизированной среды включают ценностные ориентации субъектов взаимодействия, их деятельность (направленность, объем, результативность) состояние культуры межличностных отношений. Именно в этой среде личность формируется, развивается, совершенствуется, проявляет свою деятельностную сущность, отражая себя в мире и мир в себе. В этой среде ребенка воспринимают таким, каким он есть. Его развитие оценивают не в сравнении с другими, а от его внутренней точки отсчета. Цель гуманизированной среды – обеспечение гармонии личности с окружающим миром и обретение ею внутренней гармонии. Гуманизированная среда предполагает наличие условий для обеспечения прав ребенка (право на собственную позицию, на выбор видов деятельности, стилей поведения и т.п.), обстановки ненасилия, пси-

хологической комфортности, социальной, интеллектуальной, морально-психологической, психофизической защищенности и т.д.

Исследование влияния гуманизированной среды на процесс воспитания готовности школьников к самореализации, проведенное Т.Н. Розовой, показало, что наличие подобной среды в школе является важным условием и стимулирующим фактором, предоставляющим учащимся и всему воспитывающему обществу возможности для самореализации [197]. Как показало наше исследование, наличие гуманизированной среды является необходимым условием для развития системы дополнительного в общеобразовательном учреждении.

Учитывая вышесказанное, мы считаем целесообразным рассматривать дополнительное образование в широком смысле при разработке модели в инновационной школе. Такой позиции придерживается и ряд ученых-практиков Е.А.Ямбург, Т.К.Молчанова, З.Каргина и др.

На первый взгляд, *стандарт и дополнительное образование* – это что-то несовместимое. Однако наше исследование подтвердило парадоксальную на первый взгляд мысль: стандарт - не только гарантия единства образовательного пространства страны, полноценности общего среднего образования, но еще и гарантия от некомпетентного вмешательства в творчество педагога. В разработанных проектах стандартов четко указано, что формы, методы, организация урока и учебного процесса в сферу регулирования стандартами не входят. Если мы откажемся от стандартов, то будем вынуждены перейти к значительно более жестким формам нормирования – программам (неважно, как они будут называться – примерными или базисными). С этой точки зрения интересен итоговый документ 1 Международной конференции «Стандарты в образовании: проблемы и перспективы», названный «К универсальным стандартам вариативного образования», который подводит к выводу, что универсальные стандарты – гарантия вариативности [116]. Таким образом, стандарт фактически ориентирует на развитие педагогики дополнительного образования, на осознанную профессионально-педагогическую позицию в создании условий для развития личности.

В настоящее время новая волна обсуждения содержания и структуры дополнительного образования в общеобразовательном учреждении возникла в связи с очередным проектом реформирования образования - переходом школы на 12-летнее обучение и принятием Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования [105]. Не останавливаясь на всех проблемах, достоинствах и недостатках данных управленческих документов, отметим одну из самых ценных их идей, которая имеет фундаментальное значение для дополнительного образования. Эта главная идея касается необходимости четырех компонентов: федерального, национально-регионального, школьного и ученического. Из всех перечисленных компонентов Л.Г.Логинова выделяет самоценность ученического компонента, который позволяет действительно реализовать приоритет родителей и детей как основных заказчиков на дополнительное образование и одновременно гарантировать право свободного выбора ребенком своего образовательного пути. Однако, как отмечает автор, эта фундаментальная идея об ученическом компоненте современного образования осталась неразработанной применительно к школе и практически незамеченной дополнительным образованием [126]. Кроме этого, учебные практики, проекты, исследования, выделенные в проекте учебного плана Концепции профильного обучения в отдельный раздел, имеют непосредственное отношение к школьной системе дополнительного образования.

Наше исследование показало, что учебный план дополнительного образования имеет немаловажное значение для практической реализации концепции дополнительного образования в конкретном учебном заведении. Анализ педагогической литературы, диссертационных исследований и материалов научно-практических конференций, посвященных проблемам дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях, показал, что этот вопрос не поднимался ни в одном из изученных нами документов.

Рассмотрев проекты базисных учебных планов учреждений дополнительного образования (В.А.Горского; В.А.Горского и А.Д.Малышевского; Л.Ю.Ляшко), мы пришли к выводу, что модульный подход является целесообразным, но мо-

дули (основные его компоненты) формировать по другому принципу. Принимая точку зрения Л.Ю.Ляшко [129], выделим модули, взяв за основу концептуальную модель структуры содержания социального опыта и результатов его освоения: 1) опыт освоения знаний, результатом которого являются новые знания; 2) опыт практической, исполнительской деятельности, опыт освоения предметного содержания, самодеятельности, результатом освоения которого является мастерство и опыт эмоционально-ценностных отношений в этой практической деятельности, результатом освоения которого является неформальный коллектив (объединение) детей и взрослых; 3) опыт развивающей, творческой деятельности, результатом освоения которого являются способности.

Приведенная табл. 2 свидетельствует, что один из образовательных модулей учебного плана формируется на основе опыта углубленного освоения заинтересовавших учащегося знаний и опирается на вариативную часть базисного учебного плана общеобразовательного учреждения. Этот модуль (назовем его обучающим, предметным, профильным) включает в себя отдельные предметы (дисциплины), курсы, темы или их определенный набор в выбранной учащимся области знаний или в выбранном профиле обучения. Результат освоения предметов этого модуля – конкретные знания по данному профилю.

Следующий – развивающий модуль – включает занятия, развивающие способности ребенка. Это надпредметный, метапредметный модуль. Он охватывает все образовательные области в аспекте развития личности учащегося, его способностей, личностных качеств, что очень важно как для любой профессиональной деятельности, так и для воспитания всесторонней и гармонично развитой личности. Образовательный модуль охватывает опыт освоения предметного содержания деятельности учащихся (практическая деятельность, самодеятельность детей). Практический модуль, являющийся центральным, основополагающим в дополнительном образовании, дает основания для разграничения основного образования от дополнительного: в дополнительном образовании есть реальная практическая деятельность, результатом которой является продукт (например, поделка, проект, исследовательская работа, спектакль и т.п.). В

результате участия детей в конкретном деле, с одной стороны, формируется мастерство, с другой стороны, – ребенок осваивает опыт эмоционально-ценностных отношений в определенном объединении. Более того, опыт совместной профессиональной деятельности ребенок получает лишь в такой поливозрастной и полипрофессиональной общности. При этом как раз и происходит настоящий процесс образования (освоение «образа» Человека, Профессионала, Мастера), в отличие от трансляции знаний в предметном модуле. Важность этого модуля заключается и в том, что в нем полученные знания не являются только порциями информации, а становятся личностно-значимыми знаниями-убеждениями, практическими умениями и навыками.

Таблица 2

**Подходы к разработке учебного плана дополнительного образования  
в образовательном учреждении**

| <b>Модуль<br/>учебного<br/>плана</b> | <b>I уровень<br/><i>Досуговый</i></b>                                  | <b>II уровень<br/><i>Репродук-<br/>тивный</i></b>       | <b>III уровень<br/><i>Эвристиче-<br/>ский</i></b> | <b>IV уровень<br/><i>Креатив-<br/>ный</i></b> | <b>Результат<br/>образова-<br/>тельного<br/>процесса</b> |
|--------------------------------------|--|---|---|---|--|
| <b>Обучающий</b>                     | Организация познавательного досуга: занимательное преподнесение знаний | Трансляция знаний (системы знаний), передача информации | Самостоятельное порождение знаний                 | Открытие знаний, приобретение                 | Познавательные потребности; знания                       |
| <b>Развивающий</b>                   | Организация развивающего досуга  | Развитие когнитивных репродуктивных способностей        | Развитие эвристических способностей               | Развитие творческих способностей              | Способности, потребности, самоактуализация               |
| <b>Практический</b>                  | Организация деятельностного (созидательного) досуга                    | Развитие исполнительского мастерства                    | Развитие эвристического мастерства                | Развитие творческих способностей              | Достижения, мастерство                                   |

Как показало наше исследование, полноценное дополнительное образование учащийся может получить, если его индивидуальная образовательная траектория проходит через все три образовательных модуля. При этом каждый образовательный модуль является вариативным и включает набор дисциплин, тем,



курсов, обусловленных спецификой и возможностями общеобразовательных учреждений. При проектировании образовательного процесса необходимо учитывать и уровни (ступени) дополнительного образования – досуговый, репродуктивный, эвристический, креативный [13; 27; 50; 129]. Таким образом, подходы, предлагаемые при разработке учебных планов для учреждений дополнительного образования, могут быть адаптированы к дополнительному образованию в школе.

Л.Ю.Ляшко отмечает, что построение образовательного процесса с учетом всех образовательных модулей учебного плана «представляет собой модель системы дополнительного образования детей, в котором каждый элемент (модуль) несет определенную функциональную нагрузку, а его отсутствие приводит к традиционным несистемным формам дополнительного образования (кружковым, клубным и т.д.)» [129, С.14]. В соответствии с теорией педагогического проектирования, эта модель одновременно является и концептуальной, основанной на информационной базе и программе действий, и инструментальной, с помощью которой можно подготовить средства исполнения.

В экспериментальной части нашего исследования нашло отражение все лучшее из исторического опыта развития российского образования, практики деятельности инновационных школ и современных подходов к моделированию образовательных систем.

### 1.3. Цели, задачи и особенности системы дополнительного образования в инновационной школе

Анализ педагогической литературы, диссертационных исследований и документов Министерства образования РФ [7;12;18;27;38;50;60;66;76;108;135;136;169;170;180;208;215;237;248] дает возможность утверждать, что *дополнительное образование нельзя рассматривать как нечто добавочное к основному образованию, выполняющему функцию расширения возможностей образовательных стандартов. Основное его предназначение – удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей.* В настоящее время дополнительное образование в науке рассматривается как особо ценный тип образования [8;12;27;62;66;74;136;206;211]. Сущность дополнительного образования как зоны ближайшего развития в России определена в работах А.Г.Асмолова. [12].

Структурирование учебного процесса общего и дополнительного образования по основным компонентам в общеобразовательном учреждении отражено нами в табл. 3.

Сравнительный анализ целей, принципов, задач, содержания образования, критериев и показателей оценки, результатов основного и дополнительного образования дает возможность показать значительную роль системы дополнительного образования для расширения образовательного пространства учебного заведения.

Анализ педагогической литературы и опыта передовых школ России позволяет утверждать, что дополнительное образование в образовательном учреждении представляет собой совершенно иное явление, нежели традиционная внеклассная и внешкольная деятельность. Долгое время наряду с системой основного образования существовали кружки, секции, факультативы, набор воспитательных мероприятий, работа которых, как правило, никак не связывалась друг с другом. В настоящее время появилась возможность выстроить целостное образовательное пространство [12;18;48;67 и др.].

Анализ педагогической литературы, диссертационных исследований и опыта передовых школ России показывает, что особенности школьного дополнительного образования во многом похожи с характеристиками деятельности учреждений дополнительного образования детей, но существует и ряд *отличительных черт* [62;136;208;211;237 и др.]:

- создание широкого общекультурного и эмоционально-окрашенного фона для позитивного восприятия ценностей основного образования и более успешного освоения его содержания;
- осуществление «ненавязчивого» воспитания, благодаря включению детей в личностно значимые творческие виды деятельности, в процессе которых происходит «незаметное» формирование нравственных, духовных, культурных ориентиров подрастающего поколения;
- ориентация школьников, проявляющих особый интерес к тем или иным видам деятельности (художественной, технической, спортивной и др.), на реализацию своих способностей в учреждениях дополнительного образования детей;
- компенсация отсутствия в основном образовании тех или иных курсов, которые необходимы школьникам для определения индивидуального образовательного пути, конкретизации жизненных и профессиональных планов, формирования важных личностных качеств.

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что в общеобразовательном учреждении дополнительное образование детей является той сферой, которая, обладая самостебельностью, ориентирована на создание единого образовательного пространства, формирование у школьников целостного восприятия мира, на гармонизацию требований по реализации образовательного стандарта и создание условий для развития индивидуальных интересов и удовлетворения потребностей личности. Дополнительное образование является необходимым компонентом современного общего образования. Его отсутствие вряд ли может быть компенсировано использованием других источников общего образования. Можно полагать, что для ряда учащихся дополнительное образование на отдельных этапах процесса общего образования является не только необходимым, но и веду-

щим его компонентом. Дополнительное образование детей расширяет воспитательные возможности школы и ее культурное пространство, способствует самоопределению школьников в личностной, социокультурной, профессиональной областях, включению их в различные виды творческой деятельности, позитивному отношению к ценностям образования и культуры, развитию нравственных качеств и эмоциональной сферы школьников.

Как показало изучение методологических положений педагогики дополнительного образования, *идея гуманизации* становится ведущей концептуальной идеей в создании системы дополнительного образования, в которой высшим смыслом и главной целью становится человек.

З.А.Малькова подчеркивает важную гуманистическую функцию такой системы: она существует не ради порядка, не ради известности школы и чести ее руководителей, а ради ребенка, его самочувствия в школе, ради того, чтобы он выразил себя как личность, как творческая индивидуальность [103].

Ввиду того, что важной особенностью дополнительного образования детей в общеобразовательном учреждении является его воспитательная доминанта, считаем необходимым остановиться на современных российских *концепциях воспитания*. Анализ существующих концепций, концептуальных подходов, теоретических материалов по проблемам воспитания (В.Г.Безродов, Е.В.Бондаревская, И.А.Зимняя, В.А.Караковский, Г.Б.Корнетов, Л.И.Новикова и др.) свидетельствует, что стержнем школьных концепций воспитания является ориентация на совместную деятельность, на сотруднический характер отношений субъектов образовательного процесса: учащихся, родителей и педагогов.

Большинство концепций воспитания рассматривают воспитание как целенаправленный процесс управления, формирования, организации воспитательного воздействия. Организационными формами современных концепций воспитательных систем являются кружки, клубы, экскурсии, творческие объединения, аукционы, путешествия, сюжетно-ролевые игры, праздники, устные журналы, пресс-конференции, дискуссии, деловые игры и пр. [23; 75; 86; 205 и др.].

Таблица 3

## Отличительные черты общего и дополнительного образования

| Компоненты учебного процесса                              | Общее образование   | Дополнительное образование   |
|---|---|--|
| 1. Цель   | Социальное и профессиональное самоопределение школьника через адаптацию к учебным программам, государственным образовательным стандартам  | Социальное и профессиональное самоопределение школьника через создание условий для самообразования, самопознания, совершенствования и самореализации в интересной для личности деятельности  |
| 2. Принципы   | Общепедагогические  | Общепедагогические (принцип добровольности + принцип комплементарности + принцип эвристичности + принцип природосообразности + педагогическая поддержка + принцип самореализации)  |
| 3. Задачи:<br>а) воспитание<br>б) обучения<br>в) развития | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Обучить на основе требований государственных образовательных стандартов;</li> <li>- Развить интерес к самообразованию и саморазвитию;</li> <li>- Воспитать мотивацию к самосовершенствованию.</li> </ul> | Воспитать мотивацию к самореализации в активной деятельности в интересах Человека, общества и государства; обучить современным технологиям самообразования, саморазвития и самосовершенствования   |
| 4. Содержание образования                                 | ЗУН $\longrightarrow$ Д<br>З – знания, У – умения, Н – навыки, Д – деятельность   | $\text{Д} \longrightarrow \text{Р} \longrightarrow \text{ЗУН} + \text{МЦС}$<br>Д – деятельность, Р – рефлексия, З – знания, У – умения, Н – навыки, М – мастерство, Ц – морально-нравственные ценности, С – задатки и способности            |
| 5. Критерии оценки  | Требования государственных образовательных стандартов   | Когнитивные: участие в конференциях, олимпиадах, конкурсах, выставках всех уровней;<br>Мотивационно-личностные: участие в работе;<br>Деятельностно-практические: самоутверждение в выбранном виде деятельности, уровень личностного развития |
| 6. Показатели оценки                                      | Пятибалльная система<br>Субъективная похвала, признание педагогов, одноклассников   | Звания лауреатов, дипломантов, спортивные разряды, звания, мастерство, достижения и пр.  |
| 7. Результат образования                                  | Уровень обучения, развития и воспитания, зафиксированный в государственном образовательном стандарте  | Развитие личностного потенциала способствует уровню обучения, развития и воспитания, необходимому для успешного продолжения образования  |

Изучение материалов по проблемам воспитания, разработанных в последнее время, показал, что они выполнены на качественно новом содержательном уровне. Причем необходимо отметить, что в настоящее время при анализе современных концепций воспитания обращается внимание на наличие в них такой составляющей, как дополнительное образование, которое большинством ученых и практиков рассматривается в широком контексте образовательной деятельности. Однако только в нескольких концепциях: «Программа развития воспитания в системе образования в системе образования России на 1999-2001 годы», «Основные направления и план действий по реализации программы развития воспитания в системе образования России на 2002-2004 годы», «Концепция региональных подходов к организации воспитательной работы в Ярославской области», «Концептуальные основы воспитания в учебных заведениях Удмуртской республики» и некоторых других - уделяется внимание развитию дополнительного образования. В контексте нашего исследования представляют интерес характеристики специфичных условий, среды воспитания ребенка в дополнительном образовании, выделенные И.А.Зимней [75]. Автором выделены пять факторов, характеризующих эту специфику:

- ребенок, будучи включенным в разные типы ведущей деятельности: в учебную деятельность как младший школьник, в деятельность личностно-значимого общения как подросток и в профессионально ориентированную учебную деятельность как старшеклассник, - в условиях дополнительного образования имеет возможность осознать себя, свои предпочтения в любом из направлений деятельности;
- в условиях дополнительного образования «опредмечиваются», находят удовлетворение потребности ребенка в возможностях разных направлений деятельности: спорте, технике, изобретательстве, экологии и т.д.;
- у ребенка есть свобода выбора и свобода последующей деятельности; свобода действий ребенка, придание ей социальной значимости формирует свободу личности в ее интеллектуальном, личностном, социальном планах;
- дополнительное образование обеспечивает радость общения с «единомыш-

ленниками», общение с теми, кто занят тем же делом, что способствует развитию взаимопонимания, сотрудничества, позитивного взаимодействия;

- дополнительное образование создает условия и служит предпосылкой личностного, а затем и профессионального самоопределения.

Анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих функционирование системы дополнительного образования, материалов научно-практических конференций, изучение теоретических работ, определяющих ключевые ориентиры этого вида образования [12;18;25;38;50;96;150;169;170;206 и др.], позволяют выделить ряд *концептуальных положений, лежащих в основе становления системы дополнительного образования в современной школе*: основные цели, задачи, приоритеты в организации, функции, методологические принципы деятельности.

Закон РФ «Об образовании» не формулирует цель школы, этот пробел восполняет Типовое положение об образовательном учреждении, в котором говорится: «Формирование общей культуры личности обучающегося на основе усвоения обязательного минимума содержания образовательных программ, их адаптации к жизни в обществе, создание основы для осознанного выбора и последующего освоения профессиональных образовательных программ, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине семье» [169,С.114]. Однако в указанных документах никак не определяется цель дополнительного образования. Из вышеизложенного можно сделать вывод, что органы государственной власти и управления образованием, определяя цели общеобразовательного учреждения, автоматически распространяют их и на инфраструктуру дополнительного образования. Такая постановка вопроса придала дополнительному образованию вторичную роль и негативным образом сказалась на его реальном положении в школах. В этих условиях остро встала задача определения целей этого вида образования в общеобразовательных учреждениях в целом и конкретно в каждой школе.

Глобальные цели дополнительного образования определяются философией

образования. «Очевидно, в основу образовательной системы в качестве генеральной идеи должно быть положено гуманистическое мировоззрение, предусматривающее формирование таких качеств личности, как осознание природы и человека в их единстве, отказ от авторитарного, мифологического стиля мышления, терпимость, склонность к компромиссу, уважительное отношение к чужому мнению, иным культурам, ценностям и верованиям» [146, С. 20]. Этот комплекс глобальных целей соответствует наметившемуся сегодня движению к глобальному образовательному пространству. По общему мнению ученых, смысл глобальных целей – в личностной ориентации образования. При этом личность, по А.Каплану, – не пассивное копирование извне наложенных идеалов, это – ответственная деятельность человека, чей выбор отражает внутреннюю свободу [268].

В.А.Горский, А.Я.Журкина, Л.Ю.Ляшенко, В.В.Усанов – разработчики концепции дополнительного образования детей – определяют в качестве цели образования, «как и дополнительного, в том числе - развитие способности самостоятельно определять свои взгляды, свою позицию, развитие способности к саморегуляции поведения» [50, С. 6]. С этой точки зрения дополнительное образование представляет собой специально организованный процесс развития способности личности к самостоятельному решению проблем в различных сферах жизнедеятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт ребенка. Таким образом, *основная цель дополнительного образования состоит в оказании педагогической поддержки обучающимся в их социальном самоопределении, в практической подготовке к жизни и профессиональной карьере в условиях социальных перемен.* Иначе говоря, дополнительное образование должно способствовать формированию личности на основе оперативной ее адаптации к постоянно меняющимся условиям социума [28;33;52].

Приоритетные задачи дополнительного образования сформулированы в Концепции лаборатории проблем дополнительного образования детей Института общего среднего образования РАО [50]. Е.Б.Евладова, А.В.Скачков,



Ф.Н.Страчкова, М.О.Чеков и другие исследователи [13;66;76;136;206;208 и др.] отмечают, что, опираясь на содержание основного образования, развитие дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях предполагает решение следующих *задач*:

- изучение интересов и потребностей обучающихся в дополнительном образовании детей;
- определение содержания дополнительного образования детей, его форм и методов работы с детьми с учетом их возраста, вида учреждения, особенностей его социокультурного окружения;
- формирование условий для создания единого образовательного пространства;
- расширение видов творческой деятельности в системе дополнительного образования детей для наиболее полного удовлетворения интересов и потребностей обучающихся в объединениях по интересам;
- создание условий для привлечения к занятиям в системе дополнительного образования детей большего числа обучающихся среднего и старшего возраста;
- создание максимальных условий для освоения обучающимися духовных и культурных ценностей, воспитания уважения к истории и культуре своего и других народов;
- обращение к личностным проблемам обучающихся, формирование их нравственных качеств, творческой и социальной активности;
- приобщение воспитанников к общечеловеческим ценностям, формирование у них адекватного этим ценностям поведения;
- формирование креативности как черты личности;
- формирование самосознания, осознание собственного «Я»;
- помощь ребенку в самореализации.

Таким образом, дополнительное образование – это особое (внеучебное для школьника) образовательное пространство, в котором субъективно задается множество отношений, осуществляется социальная образовательная деятельность различных систем (государственных, общественных, смешанных) по раз-

витию индивида и его самоопределению и самореализации. Оно расширяет возможности приобретения практического опыта ребенка, является временем творческого освоения новой информации и осмысления, формирования новых жизненных умений и способностей. Внешнее образовательное и временное пространство способствуют формированию интересов и потребностей детей в ходе обретения ими жизненного опыта, защищают, поддерживают и создают условия для развития личности с учетом ее индивидуальных способностей, мотивов, ценностных ориентаций. Как показало наше исследование, именно самоопределение личности позволяет подходить к оценке результатов учебно-воспитательной деятельности на любом уровне образования, в любом образовательном учреждении. Однако, если результаты образования в учреждениях разного уровня и могут быть разными, то сам механизм получения информации, процесс развития личности остается принципиально единым – это осознанное стремление учащегося к самосовершенствованию и самообразованию.

Таким образом, на фоне интенсивного развития форм образования (общественных, государственных, смешанных) в различных видах внеучебной деятельности меняются и традиционные функции внешкольной работы. Дополнительное образование в большей степени ориентируется на развитие познавательной активности и творческой самостоятельности учащихся.

Изучение методологических основ дополнительного образования, изложенных в работах, А.Г.Асмолова, А.К.Бруднова, О.С.Газмана, В.А.Горского, Е.Б.Евладовой и др. [12; 13; 28; 33; 66 и др.], позволяет выделить следующие *функции* системы дополнительного образования:

- *лично-образующая*, учитывающая интересы и склонности ребенка через включение его в целесообразные виды деятельности, позволяющие ему саморазвиваться;
- *социально-адаптационная*, выражающаяся в оказании педагогической помощи учащимся в освоении положительного социального опыта; в социальном самоопределении, в освоении системы социальных ролей; оказание социальной защиты учащимся путем предоставления бесплатных дополнительных услуг;

- *психолого-терапевтическая*, способствующая самореализации ребенка как одной из сущностных потребностей человека, обеспечивающая ситуацию успеха «здесь и теперь» вне жесткой зависимости от его способностей усвоения образовательного стандарта;

- *профилактическая*, обеспечивающая детей различными видами полезной деятельности и тем самым сокращающая пространство девиантного поведения;

- *учебно-информационная*, позволяющая расширить кругозор учащихся путем дополнения учебного материала и погружения их в культуру;

- *непрерывного образования*, создающая возможность учиться всю жизнь и обеспечивающая удовлетворение потребности в творческом восприятии мира и себя в этом мире и формирующая устойчивую мотивацию познания.

Дополнительное образование обладает особым потенциалом для развития личности ребенка, оно – личностнообразующая культурная среда. У системы дополнительного образования особая *цивилизационно-культурная миссия*, очень близкая миссии общеобразовательной школы: система стремится обеспечить такое воспитание ребенка, при котором познание становится ценностью его жизни, ценностью, которую он не может не исповедовать, так как оно (познание) постепенно превращается в его важнейшую витально-духовную потребность [33; 62].

Выявляя *специфические функции* дополнительного образования (специфические не по сравнению с каким-либо другим учреждением системой, а обусловленные самой природой возможностей дополнительного образования) необходимо отдельно сказать о введении ребенка в культуру, науку, цивилизацию. Это введение в первую очередь базируется не на представлении ребенку знаний, а на предоставлении ему возможностей практического освоения той области можно сказать мироздания, о которой в течение веков человечество нарабатывало знания. По мнению А.Г.Асмолова и А.К.Бруднова, дети в системе дополнительного образования практически осваивают мир [12; 28].

Развитие творческих начал личности – важнейший ориентир управленческого целеполагания, социально-педагогического проектирования, педагогической

работы с детьми в дополнительном образовании. Развитие личности – это задача не сугубо педагогическая, которую должны решать педагоги и родители в современных условиях – это задача социально-педагогическая. Прямое назидательно-воспитательное педагогическое воздействие бессильно, когда речь идет о развитии структур самоопределения личности, но это не означает полного устранения взрослых и педагогов. Диктат воспитания (как одностороннего воздействия) должен смениться педагогически значимым диалогом в условиях социального партнерства, социального пространства культурного развития детей и взрослых.

Одним из таких социальных пространств, открывающих новые социально-педагогические возможности развития личности, сегодня становится система дополнительного образования детей. Хотя она и вырастает на основе традиций внешкольной работы, но, обновляясь, начинает выполнять новые *социальные функции* [66]: социального диалога и партнерства детей и взрослых; социально-педагогической поддержки взросления; развития творчества и самореализации подрастающего поколения в социально значимых формах; поддержки рождающихся из самой жизни и социального общения форм, образцов, путей самоопределения.

Под *принципами деятельности* в педагогической науке понимаются те ее основания, которые определяют главные направления, всю систему функционирования рассматриваемой структуры, содержание, методы, организацию, а также отношения, складывающиеся между участниками [123]. Представляется целесообразным остановиться подробно на характеристике *методологических принципов деятельности*, поскольку в них отражена специфика дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях.

*Принцип добровольности* является основным принципом современной системы дополнительного образования. Само понятие «добровольность» имеет глубокое философское содержание, включая в себя два равнозначных по силе понятия: «добро» и «вольность». Понятие «вольность» трактуется как «свобода» или независимость в чем-либо, то есть способность человека действовать в

соответствии со своими интересами и целями, опираясь на познание объективной необходимости. Причем свобода отнюдь не равнозначна произволу или безответственности, напротив, педагог и ребенок в дополнительном образовании обладает свободой выбора своей деятельности, возможностью как оценивать, так и раскрывать свои способности. И как следствие, через оценку своих интересов и потребностей, через реализацию своих способностей ребенок и педагог обладают возможностью творить добро как для себя, так и для людей.

Принцип добровольности стал тем стержнем, на который нанизываются высоконравственные понятия любви, добра, уважения к ребенку, способствующие раскрытию склонностей, возможностей, становлению его как Человека – личности [50].

Отсутствие принуждения позволяет ребенку самостоятельно осуществлять поиск в разных направлениях деятельности и найти тот вид, который соответствует его способностям и возможностям.

Принцип добровольности характерен не только для дополнительного образования. Его значимость заключается в том, что развитие личности ребенка происходит эффективно лишь в том случае, если он сам, с учетом своих интересов выбирает себе занятие по душе. Игнорирование этого принципа ведет к снижению творческой активности детей, а порой и к полной утрате интереса к выбранному виду деятельности.

*Принцип комплементарности* (от лат. Complementum – дополнение) означает что противоположности уходят не посредством снятия, а за счет сочетания, взаимного дополнения, компромисса, сочетающих черты прежних противоположностей [111]. Для философского обеспечения гуманистического образования это открытие, заимствованное из естественных наук, имело методологическое значение. На смену необходимости ломать и подгонять развивающегося человека средствами воспитания к некой совершенной модели личности приходит необходимость плавного и осторожного развития «человеческого измерения»; не человек создается в соответствии с требованиями общества и государства, а эти структуры переходят на службу человеку, его потребностям; не об-

щество оценивает личность, а личность определяет ценность общества для нее с правом свободного выбора наиболее подходящего общества; воспитание пронизывает не идея диктатуры «объективных» требований, а идея поиска компромисса, сочетающего противоположности общества и личности.

Принцип комплементарности имеет философско-педагогическую трактовку, которую мы находим в трудах английского философа Герберта Спенсера (1820-1903). Мыслитель полагал, что основой нравственности является не борьба, а стремление к счастью, которое является моментом всеобщей эволюции. В ходе эволюции нравственность выступает средством смягчения свойственной обществу и природе борьбы между эгоизмом и альтруизмом. В этом процессе значительное место занимает учитель как лицо ненасильственно управляющее нравственным становлением ученика. Главной целью воспитания в философии Спенсера является устранение всяческих противоречий между личностью и обществом, приведение их в равновесие.

Развитие принципа комплементарности мы обнаруживаем в работах Д.Л.Андреева, Н.А.Бердяева, Н.Бора, И.Пригожина, П.Сорокина, Я.Тинбергена, А.Эйнштейна, в соответствии с идеями которых педагогическое воздействие уступает место взаимодействию, партнерству, ориентации на реальную свободу развивающейся личности, диалогу.

*Принцип эвристичности образовательной среды* выражается в гармоничной подготовке ребенка к креативной деятельности и предполагает ориентацию на совокупность общих для разных видов творчества качеств личности. Формирование этих качеств соотносится с основными этапами творческого процесса: возникновением творческой ситуации, поступательным движением и периодом завершения (доказательства, воплощения замысла и т.п.). Дополнительное образование создает для этого самые благоприятные условия.

Реализация принципа эвристичности предполагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание, взаимопомощь, способность вместе преодолевать трудности. Этот принцип также означает, что в школе и социальном окружении доминируют творческие начала в организа-

ции учебной и внеучебной деятельности, при этом творческий поиск рассматривается учащимися и педагогами как стиль жизнедеятельности.

Отражение *принципа природосообразности*, открытого Я.А.Каменским в начале XVII века, мы находим в трудах российских педагогов-просветителей А.А.Прокоповича-Антонского, Н.И.Новикова, Н.И.Лобачевского, И.М.Ястребцова, К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, П.Ф.Каптерева и др. Этот принцип лежит в основе формирования ценностных ориентаций личности и общества как совокупности практического и духовного опыта взаимодействия человека с природой, обеспечивающего его выражение и развитие.

Как отмечает Л.В.Цветкова, реализация принципа природосообразности в дополнительном образовании направлена на удовлетворение социального заказа родителей, предъявляющих новые требования к занятиям в системе дополнительного образования, «которые заключаются в их положительном влиянии на самочувствие ребенка, его работоспособность, успеваемость, усидчивость, уверенность, в продуктивном использовании свободного времени» [233,С.6]. Это способствует тому, что в дополнительном образовании практически сняты внешние причины, препятствующие научению (развитию способностей), стоящие на пути развития ребенка, поскольку не школьник приспособляется к учреждению, а учреждение приспособляется к нему. Только в том случае образование может в полной мере стать фактором развития личности, когда школьники имеют возможность выбирать то, что близко их природе, что отвечает их внутренней потребности, помогает удовлетворить интересы, образовательные запросы.

По мнению И.С.Якиманской, «...ученик не является только продуктом обучения (а все при нем – результат обучения). Каждый ученик – носитель индивидуального, личностного (субъективного опыта). Он прежде всего стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы в силу индивидуальной организации, и нужно только помочь ему, предоставив соответствующие условия» [253, С.33]. Личностно ориентированное обучение предполагает признание за каждым учащимся его самооценности, индивидуальности, его

субъективный опыт постоянно согласуется с содержанием образования, в ходе которого он (опыт) обогащается и углубляется.

Таким образом, реализация идей личностно ориентированного обучения в дополнительном образовании означает создание каждым учеником личностно-значимого мира, основанного на его собственном субъективном опыте.

В соответствии с концепцией педагогики свободы, по О.С.Газману, *педагогическая поддержка* состоит в совместном определении с ребенком его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Педагогическая поддержка относится к иной культуре воспитания, вырастающей из внутренней свободы, творчества, действительного демократизма и гуманизма взаимоотношений взрослого и ребенка (не учителя и ученика). Принцип педагогической поддержки позволяет представить гуманистическую культуру воспитания как качественно иное измерение человеческих взаимоотношений (равноправия, равноценности, уважения и доверия) [38].

Принцип педагогической поддержки охватывает не только проблемы детей в социальном воспитании, но и в обучении. А здесь нельзя не увидеть три основные категории: воспитание, развитие, обучение. Собирая все внешние влияния, подросток совершает качественно новый акт – он с возрастом сам формирует собственные смыслы и цели и сам активно действует уже не по внешним стимулам, а по внутреннему побуждению, хотя и не без проблем. В таких ситуациях в дополнительном образовании реализуется принцип педагогической поддержки, который актуализирует вопросы подростка: «Каким быть именно мне?», «Как быть?», и глобальный вопрос: «Как жить?» (то есть как построить свойственный тебе одному индивидуальный образ жизни, как выбрать оптимальный режим интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок, как найти способ реакции на невзгоды и удачи, подходящий тип деятельности, формы проведения свободного времени, взаимно щадящий характер отношений с людьми).



Семантический и педагогический смысл понятия «поддержка» заключается в том, что поддерживать можно лишь то, что уже имеется в наличии, но на недостаточном уровне, тем самым поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека. Таким образом, принцип педагогической поддержки определяет стратегию деятельности ученика и педагога в дополнительном образовании.

*Принцип самореализации личности* является логическим продолжением вышеизложенных принципов. Этот принцип вобрал в себя идеи гуманистической психологии А.Маслоу, К.Роджерса и др. об активности личности, ее стремлении к самоактуализации и самореализации [134; 194]. Современная отечественная педагогика сегодня обращена к личности воспитанника, к созданию условий для развития его внутреннего личностного потенциала. Согласно мнению современных ученых (А.Г.Асмолова, Е.В.Бондаревской, И.Б.Котовой, С.В.Кульневича, Е.Н.Шиянова, И.С.Якиманской и др.), воспитывать – это извлекать наружу то, что личность содержит внутри самой себя. Таким образом, личность определяется тем, что и как она знает; что и как она ценит; что и как она создает; с кем и как она общается; каковы ее эстетические потребности и как она их удовлетворяет [100]. Помочь личности выявить и развить потенциалы – значит, помочь ей самореализоваться. В этом и состоит предназначение дополнительного образования.

Как показало наше исследование, дополнительное образование создает условия для самореализации не только детей, но и педагогов. Учитель получает возможность сделать выбор той или иной программы, вида деятельности, ориентируясь, прежде всего на свои интересы, способности, лежащие за пределами своего учебного предмета. Совершенно очевидно, что выход за узкие предметные рамки позволит учителю внести личностный мотив, удовлетворить творческие и познавательные потребности, расширить профессиональную сферу.

Наше исследование показало, что в соответствии с Федеральным Законом «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [175] перечисленные принципы необходимо дополнить принципами, обеспечивающими

права каждого ребенка на свободу творчества и инновационной деятельности и расширяющими образовательное пространство (табл. 4).

Таблица 4

**Принципы дополнительного образования,  
обеспечивающие права ребенка**

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Принцип вариативности           | Право на выбор добровольного участия в деятельности детских объединений и в мероприятиях, проводимых системой дополнительного образования                    |
| Принцип непрерывности           | Право на непрерывный творческий рост в системе различных подразделений дополнительного образования   |
| Принцип целостности             | Право приобретения целостного представления о процессах и явлениях, изучаемых дополнительно  |
| Принцип социо-культурных связей | Право на широкое освоение внешней социокультурной среды  |
| Принцип успешности              | Право, гарантирующее возможность каждого на успех  |
| Принцип системности             | Право, гарантирующее получение общей культуры на уровне как федерального, так и регионального и школьного образовательного пространства                      |
| Принцип программности           | Право, определяющее возможность получать дополнительное образование в соответствии с самым широким спектром познавательных потребностей и интересов учащихся |
| Принцип оптимизации             | Право полнее использовать потенциал дополнительного образования за счет углубления, расширения и применения школьных знаний                                  |
| Принцип самоуправляемости       | Право на самоорганизацию и самопознание, на самоопределение и самореализацию   |
| Принцип функциональности        | Право, обеспечивающее возможность ребенку реализовать свои социальные функции: гражданина, учащегося и т. д.   |
| Принцип компетентности          | Право приобретения знаний, помогающих ориентироваться в мире культуры, в мире профессий, в мире аксиологических проблем и т. д.                              |
| Принцип сотрудничества          | Право ребенка выступать в качестве субъекта целеполагания, т. е. право решать проблему «с двух сторон» – и взрослыми, и детьми                               |
| Принцип инновационности         | Право на активный инновационный поиск ребенком варианта «своего» образования и педагога дополнительного образования  |
| Принцип комфортности            | Право развивать свои интересы и способности в максимально комфортных для развития личности условиях  |
| Принцип заинтересованности      | Право на познание ребенком заинтересовавших его явлений в более увлекательной и интенсивной атмосфере  |
| Принцип адекватности            | Право выбирать из предложенного максимального объема информации столько, сколько хочет и может усвоить ребенок   |
| Принцип коммуникативности       | Право расширять круг делового и дружеского общения ребенка со сверстниками и взрослыми в свободное время   |
| Принцип адаптивности            | Право на обеспечение механизмами и способами вхождения ребенка в сложную обстановку нестабильного общества   |
| Принцип рекреативности          | Право ребенка на отдых, игру и развлечения   |

Перечисленные методологические принципы деятельности, на которых базируется система дополнительного образования в общеобразовательной школе, воплощаются через *содержание дополнительного образования*. Анализ научной литературы показывает, что содержание дополнительного образования часто понимается в узком смысле - только как предметное («чему учить»). В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения тех исследователей, которые рассматривают его значительно шире: *предметное* – чему учить; *субъектное* – кого учить, кого и как понимать, какую личность подготовить для взрослой жизни, какого педагога готовить для сферы образования; *технологическое*, понимаемое не как совокупность сведений о различных способах (физических, химических и др.) обработки, переработки материалов, информации, изделий, строительства и т.п., а как совокупность упорядоченных определенным способом методик, приемов, способов обучения чему-либо; *проблемное* – в качестве проблемного поля саморазвития в образовательных процессах; *коммуникативное* – как организовать общение, взаимодействие, взаимопонимание, партнерское отношение, сотворчество, как построить многообразие образовательных (в том числе воспитывающих) общностей; *культурное* – как обеспечить культуросообразность и культуроемкость образования, организовать культурную и мультикультурную среду образования [7; 34; 44; 52; 67; 80; 139; 162].

В концепции «Система дополнительного образования детей» В.А.Горского, А.Я.Журкиной, Л.Ю.Ляшко, В.В.Усанова основное содержание дополнительного образования, формы и методы реализации основываются на уровнях использования времени: досуговом, репродуктивном, эвристическом, креативном [50]. Этот подход был использован нами в экспериментальной деятельности при определении содержания дополнительного образования в общеобразовательном учреждении.

Наряду с уровневым подходом к построению и реализации содержания дополнительного образования авторы Концепции [50] предлагают *модульный подход* в качестве способа организации жизнедеятельности учащихся с целью достижения определенного уровня их образованности как конечного результа-

та. Авторы отмечают, что полноценное дополнительное образование, доведенное до уровня культуры личности, учащийся может получить, если его индивидуальная образовательная траектория проходит через все три образовательных модуля (обучающий, или учебный; практический; надпредметный).

В то же время надо отметить, что в реальной педагогической практике чаще всего осуществляются упрощенные формы дополнительного образования в рамках одного или двух образовательных модулей (частные случаи дополнительного образования). Так, если в основе педагогического процесса заложен лишь обучающий (предметный, учебный) образовательный модуль, обеспечивающий функциональную грамотность, то такое дополнительное образование принципиально не отличается от традиционного образования. Это, как правило, углубленное изучение традиционных школьных предметов (физики, математики, химии, истории и т.п.) или изучение новых предметов, выходящих за рамки базисного учебного плана (психологии, экологии, экономики и т.д.).

Комбинация различных подходов к структурированию содержания дополнительного образования (уровней + модулей) может обеспечить варианты образовательного процесса, его программы, учебных планов, что отражает вариативность системы региональных традиций, индивидуальных потребностей учащихся и их родителей, потенциальных возможностей конкретного учреждения. Однако Концепция [50] дает только ориентиры в определении содержания дополнительного образования, не акцентируя внимание на решение задач школьного дополнительного образования.

Условием становления дополнительного образования является реализация *педагогических программ*, удовлетворяющих различные по мотивам и содержанию образовательные потребности (творческие, познавательные, коммуникативные, компенсаторные, профориентационные, досуговые) заказчиков, основными из которых являются дети и их родители.

Дополнительное образование существует там, где есть дополнительная образовательная программа, вне зависимости от того, в каком типе и виде образовательного учреждения она реализуется. По своей направленности педагогиче-

ские программы могут быть разделены на два основных типа: образовательные и досуговые. В педагогических трудах по проблемам дополнительного образования представлена самая общая классификация программ дополнительного образования: традиционные, альтернативные, вариативные [49; 51; 126 и др.]. Педагогические программы дополнительного образования рассматриваются как прикладные, практические программы, основанные на опыте детской самореализации. Целью их является стимулирование и развитие потенциала личности, включение ее в систему социальных коммуникаций через обучение, общественно полезную практику и досуг.

Интересен вариант классификации П.Лернера, который считает, что программы могут и должны быть трех типов: *базовые* (разрабатываются экспертными группами специалистов на основе позиций педагогики дополнительного образования, оцениваются практическими работниками и утверждаются коллегией Министерства образования на уровне Госстандарта), *лоцманские* (или рабочие программы, они разрабатываются педагогами для себя, могут обсуждаться и рецензироваться только в кругу специалистов), *авторские* (разрабатываются педагогами-инноваторами и апробируются в ходе педагогического эксперимента) [126]. Как показало наше исследование, классификация дополнительных образовательных программ чрезвычайно многообразна [49; 51; 126 и др.], но мы придерживаемся классификации, основные характеристики которой представлены нами в табл. 5.

Целостность дополнительного образования как социокультурного феномена обуславливает систематический характер программ, сочетание в пределах единой программы развитие интеллектуального, эмоционального, нравственного, коммуникативного потенциала личности.

Мы согласны с О.Е.Лебедевым, который к важнейшим характеристикам образовательных программ дополнительного образования относит их открытость, внутреннюю подвижность содержания, технологий, связанных с личностной ориентацией, учетом индивидуальных интересов и запросов детей [62].

Таблица 5

**Классификация учебных программ дополнительного образования  
в общеобразовательном учреждении**

| <b>Признак</b>   | <b>Характеристика</b>   |
|--|---|
| По возрасту  | Для дошкольников, учащихся начальной, основной, средней школы, для подростков, для учащихся разного возраста  |
| По контингенту обучающихся   | Смешанные; для мальчиков (юношей), девочек (девушек); совместные (для детей и взрослых)   |
| По продолжительности   | Одногодичные, двухгодичные и др.  |
| По формам реализации   | Групповые, индивидуальные, коллективные   |
| По видам деятельности  | Художественная, техническая, научная, эколого-биологическая, туристско-краеведческая, культурологическая, школа раннего развития и др.  |
| По образовательным областям  | Профильные и многопрофильные (словесность, естествознание, искусство, математика, культурная антропология, духовная антропология, физическая антропология; или по областям БУП) |
| По способам реализации   | Эвристические, алгоритмические, исследовательские, творческие программы   |
| По уровням освоения  | Общекультурный, углубленный, профессионально ориентированный, информационно-познавательный, операционно-деятельностный  |
| По уровню деятельности   | Ориентационные, фундаментальные, прикладные, информационные   |
| Соответствие индивидуальным особенностям детей                         | Индивидуальные образовательные маршруты; ускоренного или продвинутого обучения  |
| По форме организации содержания и процесса педагогической деятельности | Комплексные, интегрированные, модульные   |

В практике дополнительного образования различают несколько *уровней освоения программ*:

- *общекультурный уровень* – предполагает развитие познавательных интересов детей, расширение кругозора, уровня информированности в определенной образовательной области, обогащение опыта общения, совместной образовательной деятельности;

- *углубленный уровень* – предполагает формирование теоретических знаний и практических навыков, раскрытие творческих способностей личности в избранной области деятельности;

- *профессионально ориентированный уровень* – предусматривает достижение повышенного уровня образованности в избранной области, готовность к освое-

нию программ специального образования.

Уровни освоения программ могут быть охарактеризованы и по ведущему виду деятельности ее участников. В логике подобного построения уровни представляют собой этапы освоения программы: информационно-познавательный, операционно-деятельностный, практико-ориентированный. В практике выделяются и другие уровни освоения, обусловленные целевыми установками программ.

Учитывая, что в разрабатываемой модели системы дополнительного образования научно-исследовательская деятельность играет важную роль, рассмотрим этот вопрос более подробно. В Российской Федерации в течение нескольких десятилетий складывается определенная система учебно-исследовательской деятельности учащихся, которая в настоящее время представлена самыми разнообразными формами. Основные из них: научные объединения учащихся, малые академии наук, научно-практические конференции, олимпиады, турниры, выставки, научно-методические сборы, летние лагеря и сборы.

Анализ работ, посвященных организационно-педагогическим вопросам проектно-исследовательской деятельности учащихся (Н.Г.Алексеев, А.К.Бруднов, А.В.Леонтович, А.С.Обухов, С.А.Пиявский, М.Н.Поволяева и др.) показывает, что в настоящее время исследовательская деятельность понимается не только в конкретно-организационных рамках работы над заданной проблемой, а значительно шире. Применение этого вида деятельности в качестве основы при построении образовательных технологий дает возможность развития у учащихся важного инструмента оперативного усвоения не суммы готовых знаний, а методов освоения новых знаний. При этом именно дополнительное образование позволяет системно развивать проектно-исследовательскую деятельность учащихся в общеобразовательном учреждении [28; 58; 66; 82; 136; 178; 179 и др.]

Анализ педагогической литературы, показывает, что учебно-творческая деятельность ориентирована на решение учебных проблем (Т.В.Кудрявцев, А.И.Матюшкин, М.И.Махмутов), творческих задач и заданий (В.И.Андреев, Ю.Н.Кулюкин, Д.Пойа, В.Г.Разумовский). Учебно-творческая деятельность –

такая управляемая деятельность, в ходе которой педагогическое управление осуществляется на основе средств косвенного и перспективного управления (В.И.Андреев, Ю.Н.Кулюкин, А.Ф.Эсаулов) [6;118;127;184 и др.]. Один из важнейших признаков учебно-творческой деятельности – появление в результате ее осуществления психических новообразований: знаний, умений, творческих способностей личности. По мнению В.И.Андреева [6] к психическим новообразованиям следует, отнести прежде всего развитие творческих способностей личности и нравственных, коммуникативных, эстетических и др. ее компонентов, что особенно значимо для системы дополнительного образования. В своем исследовании мы будем придерживаться точки зрения В.И.Андреева, что *учебно-творческая деятельность – один из видов образовательной деятельности, ориентированный на максимальное использование самоуправления личности, результат которой обладает субъективной новизной, значимостью и прогрессивностью для развития личности и , ее творческих способностей.*

На основе анализа педагогической литературы [6; 28; 118; 147 и др.] к основным видам учебно-творческой деятельности детей можно отнести проектно-исследовательскую и конструктивно-техническую деятельность, литературное, художественное, изобразительное и прикладное творчество. Неравенство творческих способностей учащихся к различным видам учебно-творческой деятельности эмпирически очевидно и известно каждому педагогу.

Освоение исследовательского метода познания – один из путей вхождения подростка в пространство культуры. Человек в процессе своего развития, входя в культуру, присваивает ее и становится ее деятельным участником. Трансляция культуры и осуществление связей между поколениями происходит благодаря феномену традиции. Это происходит, как показала В.С.Мухина, через единый механизм идентификации и обособления [143]. Г.С.Абрамова, И.С.Кон, А.В.Мудрик, В.С.Мухина, Л.Ф.Обухова отмечают, что подростковая субкультура является, с одной стороны, своего рода усвоением культуры, созданной прошлым поколением, а с другой – созданием собственной субкультуры, обособленной от культуры взрослых [100; 141; 143 и др.].



Таким образом, проектно-исследовательская деятельность - один из путей вхождения подростка в пространство культуры. При этом *миссией образовательного учреждения становится включение учащихся в активную проектно-исследовательскую деятельность для познания мира, себя и себя в мире.*

Исследовательская деятельность учащихся является формой образовательного процесса в отличие от исследовательской деятельности профессионального исследователя (ученого). Мы придерживаемся позиции С.Л.Рубинштейна, что учение вообще есть «совместное исследование, проводимое учителем и учеником» [199, С.106]. Поэтому исследовательская деятельность учащихся – творческий процесс совместной деятельности двух субъектов по поиску неизвестного решения, в ходе которого между ними осуществляется трансляция культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения (А.В.Леонтович, А.С.Обухов, Г.П.Щедровицкий) [118;147;247]. В ходе нашего эксперимента мы также учитывали, что учебно-исследовательская деятельность – это такая форма организации образовательного процесса, которая связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом (в различных областях науки, техники, искусств) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования: постановку проблемы, ознакомление с литературой по данной проблематике, овладение методикой исследования, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, выводы (А.К.Бруднов) [169].

Для получения полноценного образования учащиеся должны овладеть и исследовательским, и проектным видами деятельности, поскольку при организации исследовательской деятельности учащийся решает «обратную задачу» (восстанавливает весь ход явления), а при проектной деятельности – «прямую задачу» (по начальным условиям представляет конкретные результаты).

В контексте нашего исследования представляет интерес технология работы педагога дополнительного образования в научных объединениях учащихся, разработанная В.С.Игропуло на примере малой академии наук (в дальнейшем, МАН) г. Ставрополя. Основная идея МАН состоит в создании условий и воз-

возможностей для непосредственного проведения учащимися исследований в интересующих их областях науки [158].

Анализ Федеральной научно-образовательной программы «Юность, наука, культура», Всероссийской научно-социальной программы «Шаг в будущее» показывает, что эти программы представляют собой определенную технологию развития исследовательской деятельности учащихся в различных регионах России. Практика проведения Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ имени В.И.Вернадского показывает, что в настоящее время в России осуществляется коллективное развитие образовательной технологии исследовательской деятельности учащихся, ее концептуальное осмысление, создание программно-методического обеспечения, популяризация и распространение в образовательной системе страны. Опыт проведения этого конкурса был использован нами при разработке технологии проектно-исследовательской деятельности (в дальнейшем ТПИД) и при организации опытно-экспериментальной работы.

Резюмируя изложенное в параграфе, отметим, что дополнительное образование относится к сложным системам и состоит из взаимосвязанных компонентов: принципов, функций, целей, задач, содержания, средств, форм, методов. Теоретический анализ показал, что сложность данной системы определяет необходимость изучения каждого из перечисленных ее компонентов для решения проблем эффективного развития дополнительного образования в школе. Очевидно, что идеи, принципы, содержание, методы, технологии связаны с вопросами организации системы дополнительного образования и с вопросами ее педагогического обеспечения. Это было использовано нами при разработке, обосновании и внедрении модели дополнительного образования в инновационной школе.

## Выводы

1. Анализ философской, педагогической, психологической литературы, нормативно-правовых документов по проблемам образования, а также практической деятельности инновационных школ, учреждений дополнительного образования и пр. показал, что в настоящее время дополнительное образование, сохраняя лучшие традиции российского образования и являясь полноправным партнером основного (общего) образования, становится не только средством повышения эффективности образовательного процесса в учебном заведении, но и средством развития личности, ее социальной адаптации.

2. По сравнению с основным образованием дополнительное образование более многообразно, разнопланово, вариативно и является необходимым звеном в воспитании многогранной личности, в ее образовании и ранней профессиональной ориентации. В настоящее время дополнительное образование в науке рассматривается как феномен, как явление и как особо ценный тип образования. Дополнительное образование в общеобразовательном учреждении - совершенно иное явление, чем традиционная внеклассная и внеурочная деятельность, система факультативных занятий и предметных кружков; представляет собой необходимый компонент современного общего образования. Многообразие в понимании феномена дополнительного образования объясняется многоаспектностью этого понятия.

3. Данный вид образования, вобрав все лучшее из педагогического наследия прошлого, является широким и благодатным фоном для общего образования, позволяет создавать условия для оптимального развития личности и при этом наиболее полно удовлетворяет образовательные потребности граждан, общества, государства. При проектировании и осуществлении педагогических процессов в дополнительном образовании осуществляется преемственность поколений путем выявления исторических тенденций, традиций в воспитании и развитии.

4. Анализ документов Правительства РФ по проблемам образования дает

возможность утверждать, что дополнительное образование является не только своеобразным образовательным пространством, на котором реализуются разнообразные образовательные проекты и программы, но и своеобразным инструментом социальной политики. Эта тенденция выделяется не только российскими исследователями дополнительного образования, но и зарубежными педагогами.

5. Дополнительное образование развивается, во-первых, под влиянием внешних факторов, таких как законы развития общества; цели образования; потребности личности, общества, государства; политика государства в области образования; во-вторых, под влиянием внутренних факторов, детерминированных стремлением образовательной системы к целостности; взаимообусловленностью законов ее функционирования и развития; взаимосвязью и взаимообусловленностью присущих ей функций, принципов функционирования, развития и управления; возникающими собственными внутренними противоречиями.

6. Дополнительное образование относится к сложным системам и состоит из взаимосвязанных компонентов: принципов, функций, целей, задач, содержания, средств, форм, методов, которые касаются, с одной стороны, вопросов организации системы дополнительного образования, а с другой – вопросов ее педагогического обеспечения.

7. Цель дополнительного образования в общеобразовательном учреждении состоит в оказании педагогической поддержки обучающимся в их социальном самоопределении, в практической подготовке к жизни и профессиональной карьере в условиях социальных перемен.

8. Содержание дополнительного образования часто понимается в узком смысле - как предметное (кружки, факультативы, спецкурсы и пр.), расширяющее базовое образование. В своем исследовании мы рассматриваем его значительно шире – как предметное, субъектное, технологическое, проблемное, коммуникативное, культурное.

9. Любое образовательное учреждение в соответствии со своей спецификой разрабатывает и реализует свою оригинальную модель дополнительного обра-

зования. В передовых российских школах усилия педагогических коллективов направлены на создание такой системы третьего или четвертого уровней (по классификации Е.Б.Евладовой), в которых дополнительное образование выделено в отдельное подразделение учебного заведения.

10. Проведенный анализ исследований российских ученых, посвященный проблемам авторских и инновационных школ (А.Адамский, В.А.Караковский, М.М.Поташник, Э.Д.Днепров, А.Г.Каспаржак, Т.В.Цырлина и др.), позволил выделить главные составляющие инновационной школы: успешно реализуемый педагогический эксперимент; отличие жизнедеятельности от массовой школы; формулировка иной философии школы; творческий характер управления школой; творческий характер деятельности педагогов; более благоприятные условия для обучения и развития учащихся; «тиражируемость» результатов. Как свидетельствует опыт передовых школ России, позитивное развитие составляющих инновационной школы стало возможным лишь при наличии прогрессивной системы дополнительного образования.

11. Научно-теоретический анализ показал, что проектирование и моделирование как методы науки в педагогике дополнительного образования еще не получили должного распространения. Только в практике инновационных российских школ эти методы начинают находить должное место.

12. Анализ педагогической литературы и теоретических обоснований моделей инновационных школ, представленных в работах М.В.Кларина, А.М.Моисеева, В.В.Серикова, П.И.Третьякова, Т.И.Шамовой, Е.А.Ямбурга, дал возможность выделить методологические подходы к моделированию системы дополнительного образования в образовательном учреждении: системный и синергетический подходы; эмерджентность; построение комплекса моделей; интеграция общего и дополнительного образования с воспитательной системой школы.

13. Проведенное теоретическое исследование позволило выделить условия, при которых развитие системы дополнительного образования в учебном заведении проходит эффективно: учет социального заказа; определение концепту-

альных идей и подходов, реализуемых в разработанной модели; выделение «главного звена» в системе дополнительного образования; профессионализм педагогического коллектива общеобразовательного заведения; взаимодействие основного и дополнительного образования с воспитательной системы образовательного учреждения; создание гуманизированной образовательной среды; широкое использование богатого опыта деятельности внешкольных учреждений и учреждений дополнительного образования детей.

14. Анализ методологических подходов к развитию системы дополнительного образования в инновационных общеобразовательных учреждениях показывает, что для лицеев, гимназий, школ с углубленным изучением ряда предметов целесообразно акцентировать интеллектуальные виды деятельности. Изучение педагогических работ, посвященных вопросам исследовательской деятельности учащихся, показывает, что в настоящее время исследовательская деятельность понимается не только как конкретно-организационная работа ученика над заданной проблемой, а значительно шире. Применение этого вида деятельности в качестве основы при построении образовательных технологий дает возможность развития у школьников важного инструмента оперативного усвоения не суммы готовых знаний, а методов освоения новых знаний. При этом именно дополнительное образование позволяет системно развивать проектно-исследовательскую деятельность учащихся в общеобразовательном учреждении.

15. Развитие системы дополнительного образования зависит от успешности решения целого ряда задач организационного, кадрового, программно-методического, психологического характера, которые были апробированы в экспериментальной части нашего исследования.

## **Глава 2. Организационно-педагогические условия разработки и реализации модели дополнительного образования в инновационных общеобразовательных учреждениях**

### **2.1. Технология разработки модели дополнительного образования в общеобразовательном учреждении как средство удовлетворения социального заказа**

Проведенный в 1-й главе теоретический анализ показал, что построение модели дополнительного образования, определение системообразующих видов деятельности, ее организационной структуры, конкретных путей развития форм и методов управления, эффективных технологий в значительной степени определяются предпосылками, существующими в конкретной школе и ее социальной среде.

В Законе РФ «Об образовании» говорится, что школа предназначена для удовлетворения потребностей прежде всего личности, а затем – общества и государства. Отсюда следует, что государство не является ни единственным, ни главным социальным заказчиком для школы. Как показало наше исследование, в настоящее время складывается новая реальность социокультурного заказа на образовательную подготовку учащихся. Отличительная черта этой реальности, по мнению Г.П.Щедровицкого [247], состоит в том, что подлинным заказчиком образовательному учреждению становится семья, которая все более реально начинает участвовать в финансировании, проектировании и определении содержания образования. Поэтому искомая модель системы школьного дополнительного образования должна максимально учитывать социальный заказ субъектов образовательного процесса - учащихся, их родителей, педагогов.

Опытно-экспериментальная работа по разработке и внедрению модели дополнительного образования проводилась нами в период с 1997 г. по 2003 г. на базе муниципального общеобразовательного учреждения (МОУ) лицея №14 г. Ставрополя. Данное учебное заведение является инновационным, поскольку

в его деятельности можно выделить главные составляющие инновационной деятельности, рассмотренные нами в 1-й главе. Необходимость проводимого эксперимента обусловлена тем, что созданный в 1990 году лицей выполнил свою первоначальную задачу – предоставил учащимся возможность получения образования достаточно высокого уровня в рамках базисного учебного плана. Однако для дальнейшего развития учебного заведения необходимо такое образовательное пространство, в котором, с одной стороны, лицеисту предоставляется возможность и создаются условия для творческого познания, развития способностей, формирования ценностного отношения к интеллектуальному труду, а с другой, образовательное учреждение становится конкурентоспособным на рынке образовательных услуг.

Анализ ситуации в системе дополнительного образования лицея № 14 в 1997-98 учебном году показал, что она не отражала специфики образовательного учреждения, а эффективность ее для развития лицея в целом была малозаметна. Успехи лицея в основном были выражены в учебной деятельности. По классификации Е.Б. Евладовой, это первый и второй уровни дополнительного образования. Поэтому на проектировочном этапе нами была определена степень необходимых изменений в образовательной системе лицея, что представлено в приложении 1.

В экспериментальной работе приняли участие около 1400 учащихся лицея, их родители, а также более 150 учителей педагогов дополнительного образования. В исследовании также принимали участие слушатели курсов повышения квалификации СКИПКРО, педагоги Промышленного района г. Ставрополя. Эксперимент проводился в *три этапа: проектировочный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный*. Следует отметить, что логика и методика эксперимента определялась в соответствии с современными тенденциями развития системы дополнительного образования, выделенными нами в ходе теоретического исследования проблемы и представленными в 1-й главе.

*Проектировочный этап эксперимента* был посвящен комплексному изучению социального заказа лицеем в целом и его инфраструктуре – дополнитель-



ному образованию, на основании которого разрабатывалась логико-смысловая модель системы дополнительного образования. В качестве одного из средств реализации модели на этом этапе разрабатывалась технология проектно-исследовательской деятельности (в дальнейшем - ТПИД) и определялись методы экспериментального исследования. На *организационно-деятельностном этапе* осуществлялся крупномасштабный эксперимент, направленный на внедрение разработанной модели дополнительного образования в практическую деятельность лица. *В ходе рефлексивно-оценочного этапа* проводился анализ опытно-экспериментальной работы и обобщались результаты исследования.

*Целью проектировочного этапа* эксперимента являлась разработка модели дополнительного образования в лицее, отвечающая социальному заказу, направленная на развитие способностей школьников, способствующая их профессиональной ориентации и творческой самореализации. Исходя из цели, на проектировочном этапе решались следующие *задачи*: определение социального заказа лицу в целом и его инфраструктуре - дополнительному образованию - в частности; разработка подходов к диагностике системы дополнительного образования в общеобразовательном учреждении; раскрытие технологии моделирования системы дополнительного образования; разработка логико-смысловой модели дополнительного образования; разработка технологии проектно-исследовательской деятельности учащихся.

Для решения поставленных задач на проектировочном этапе были применены следующие методы: анкетирование; опросы; беседы; маркетинговые исследования, включенное наблюдение; фокус-дискусии; моделирование; метод незаконченных предложений; метод экспертных оценок; ранжирование и др.

На этом этапе исследования нами было проведено пилотажное исследование, задачами которого являлось: выявить мотивы выбора родителями школы, в которую они отдали ребенка; оценить, насколько пользуются спросом у родителей образовательные услуги, предлагаемые лицеем; выяснить, какие образовательные услуги родители считают необходимыми.

В опросе приняли участие 102 родителя учащихся, поступивших в первый

класс, и 53 родителя учащихся прибывших из других школ. Родителям был предложен только один вопрос - о мотивах выбора лица № 14. Результаты исследования представлены нами в табл 6.

Таблица 6

**Результаты опроса родителей о мотивах выбора  
общеобразовательного учреждения**

| <b>Мотивы выбора</b>  | <b>Родители<br/>первокласс-<br/>ников<br/>102 чел.</b> | <b>Родители<br/>учащихся,<br/>перешедших<br/>из других<br/>школ<br/>53 чел.</b> | <b>Всего<br/>родителей<br/>155чел.</b> |
|---|--|---|--|
| ОУ расположено ближе всего к дому                             | 35 – 34,3%   | -   | 35-22,6%                               |
| ОУ посещает старший ребенок                                   | 14 – 13,7%   | -   | 14- 9,0%                               |
| В ОУ хороший педагогический коллектив                         | 15 – 14,7%   | 16 – 30,2%  | 31- 20,0%                              |
| Ориентация на конкретного учителя                             | 22 – 21,6%   | 2 – 3,8%  | 24-15,5%                               |
| Имеются хорошие отзывы родителей, чьи дети учатся в данном ОУ | 8 – 7,8%   | 21 – 39,6%  | 29-18,7%                               |
| Рекомендации органов образования                              | 8 – 7,8%   | 10 – 18,9%  | 18-11,6%                               |
| Не смогли четко сформулировать мотивы выбора                  |  | 4 – 7,5%  | 4 – 2,6%                               |

Анализ ответов на этот вопрос показал, что самые распространенные мотивы не связаны непосредственно с образовательными услугами лица. Выбор образовательного учреждения осуществляется в большинстве случаев на основе мотивов, которые можно обозначить как «хорошая школа». Так, 20,0% родителей ориентируются на педагогический коллектив в целом, 15,5% (24 чел.) – на конкретного учителя. Мотивы «удобства и привычки» занимают второе место в структуре мотивов: 22,6% (35 чел.) родителей выбрали школу, которая расположена ближе всего к дому, 9,0% (14 чел.) – ту, которую посещает старший ребенок. Часть родителей при выборе школы ориентируются на отзывы родителей, чьи дети там уже учатся (18,7%, 29 чел.), или на мнение компетентных источников (11,6%, 18 чел.). Следует отметить, что только 2,6% респондентов не смогли четко сформулировать мотив выбора.

Для дальнейшего уточнения мотивов выбора школы были проведены беседы с родителями первоклассников и вновь прибывших учащихся. Большинство родителей учащихся, перешедших из других школ (96,2%, 51 чел.) отметили,

что при выборе школы для них важен благоприятный микроклимат и возможность профильной специализации (73,6%, 39 чел.). Однако многие родители (как первоклассников, так и вновь прибывших учащихся) не смогли ответить на вопрос, насколько для них важны такие факторы, как возможность выбора программы обучения, уровень их освоения, обучение по развивающим программам. Это свидетельствует о том, что родители недостаточно хорошо ориентируются в вопросах, связанных с содержанием обучения и его различными формами.

В 1-й главе нашего исследования мы обратили внимание на то, что в теоретических работах отмечено влияние дополнительного образования на развитие культуры школы и формирование благоприятного психологического климата. Как показал наш эксперимент, система дополнительного образования существенным образом влияет на имидж образовательного учреждения.

Недостаточность специальных отечественных исследований, посвященных проблеме имиджа в общеобразовательных учреждениях, заставила нас обратиться к зарубежным данным. Н. Лагервей определяет имидж школы как ее образ, который существует у внешнего мира; П. Брекелманс – как привлекательный образ, складывающийся из комплекса впечатлений и ожиданий различных групп социума, цель формирования которого направлена на то, чтобы ученики выбрали для обучения конкретную школу [272].

Целенаправленный анализ известных авторских школ (В.А.Караковский, Е.А.Ямбург и др.) показал, что создаваемый имидж представляет собой не набор случайных компонентов, а стройную систему взаимосвязанных качеств, интегративную совокупность характеристик. Как показал наш эксперимент, в силу того, что имидж имеет характер стереотипа, его нецелесообразно структурировать из множества составляющих, а целесообразно включить в его содержание ограниченное число сбалансированных компонентов. М.С.Пискунов отмечает, что составляющие имиджа (образ руководителя; образ персонала; стиль школы; внешняя атрибутика; представление об уровне комфортности школьной среды; представление о качестве образования; цена образовательных услуг)

трудно ранжировать, так как в зависимости от конкретных потребностей индивидуума или групп, обращающихся к услугам образовательного учреждения, значимость одного и того же компонента имиджа будет варьироваться [175].

Для составления списка компонентов имиджа инновационной школы нами были использованы результаты изучения социального заказа и специально проведенный опрос учащихся и родителей лицея №14. Учащиеся и родители единодушно выделили 5 аспектов, которые формируют представление о лицее как общеобразовательном учреждении, отвечающим их потребностям: образ педагогического коллектива, качество образования; благоприятный микроклимат; интересная внеурочная и внеклассная деятельность; участие в конкурсах, конференциях, соревнованиях (приложение 2). Анализ ответов учащихся и родителей свидетельствует, что на имидж общеобразовательного учреждения в значительной мере влияет эффективно функционирующая система дополнительного образования.

Ввиду того, что дополнительное образование в общеобразовательном учреждении формируется в соответствии с потребностями учащихся, их родителей, педагогов мы решили целесообразным использовать маркетинговые подходы, рассмотренные в контексте изучаемого вида образования в работах Н.П.Пищулина, М.М.Поташника, А.В.Скачкова, И.Н.Щербо [177; 208; 224; 249]. Анализ литературы показывает, что сфера образования недостаточно исследована как целостная самодостаточная система, рассмотрены только отдельные грани управления образованием как социальным объектом, слабо изучены процессы развития маркетинга образовательных услуг, недостаточно освещены дефектные и эффективные взаимодействия семьи и школы в условиях рыночных отношений, значение которых в современных условиях постоянно усиливается.

Сущность маркетинга раскрывается через его основополагающий принцип, который ставит во главу угла запросы конкретных групп потребителей. Моделируемая иерархия потребностей клиентов рынка образовательных услуг базируется на структуре, предложенной А.Маслоу [134].

Для удовлетворения потребностей школьное дополнительное образование может предоставить сумму знаний определенного профиля, широты и глубины, конкретные инструменты познания и действия, возможности для общения и взаимодействия с неким кругом лиц, профессионалов и др. Особенности маркетинга образовательных услуг в дополнительном образовании состоят в том, что эти услуги по своей сущности являются научными, интеллектуальными [177]. Как показало наше исследование, есть особенности, вытекающие из самой сущности образовательных услуг и исключительности «исходного материала» сферы образования – личности обучающегося, которая играет определяющую роль в рыночном выборе образовательных услуг, в том числе технологий и условий их оказания, и активно участвует в самом процессе оказания образовательных услуг. Принимая точку зрения Н.П.Пищулина, мы считаем, что *базовый принцип маркетинга*, ставящий в центр внимания потребителя, *понимается в дополнительном образовании как ориентация оказываемых услуг на приращение ценностей человека*. Этот принцип конкретизируется и обогащается другими положениями, раскрывающими отношение к клиентам как к активным соучастникам процесса оказания образовательных услуг, а также механизмами формирования и реализации стратегии управления в русле маркетингового подхода и функционирования открытых систем.

Мы полагаем, что главная задача маркетинга и основа его успеха – поиск неудовлетворенных потребностей и уникальных путей их удовлетворения. Социально-этическая концепция маркетинга дополнительного образования базируется на философии предпринимательства, ориентированной на удовлетворение разумных здоровых потребностей граждан. Такой подход предполагает прежде всего переориентацию всей деятельности общеобразовательного учреждения на потребителя.

На проектировочном этапе эксперимента нами были проведены исследования, направленные на изучение социального заказа. Структуры, которые выступают с каким-то заказом или требованиями, можно представить в обобщенном виде в трех уровнях: государство, макросоциум (общество), микросоциум

(учащиеся, родители, педагоги). Модель формирования социального заказа общеобразовательному учреждению представлена на рис.2. Учитывая, что государственный заказ определен в документах Правительства и Министерства образования РФ [104; 105; 135; 136 и др.], в качестве заказчиков мы выбрали учащихся, родителей, педагогов - субъектов образовательного процесса. В нашем исследовании приняли участие родители первых классов (116 чел.), пятых классов (147 чел.), десятых классов (98 чел.); учащиеся (200 чел.); педагоги (98 чел.). Данная выборка является репрезентативной, позволяющей распространить полученные выводы на всю генеральную совокупность. Респондентам предлагалось ответить на три вопроса: 1) Что, на Ваш взгляд, должна давать современная школа ученику? 2) Что, на Ваш взгляд, должно давать современное дополнительное образование ученику? 3) Какие приоритетные (главные, основные) цели, направления, по Вашему мнению, должны быть у дополнительного образования в лицее?

Таким образом, составляя социальный заказ, мы должны ответить на три вопроса: «Чего от нас хотят?», «Кто мы и что мы можем делать?», «Как мы это будем делать?»

Все респонденты указали, что школа должна давать прочные знания, но дальнейшие представления учащихся, родителей и педагогов характеризуются большим разбросом мнений. Статистические данные и их графическая интерпретация представлены в приложении 2 (табл.1-4; рис.1-3).

Перед разработкой модели дополнительного образования мы исследовали спрос родителей на образовательные услуги. Нами был составлен список предоставляемых лицеем образовательных услуг, в котором родители должны были отметить те, которые они обязательно заказали бы для ребенка. В исследовании участвовали родители первоклассников (102 чел.) и родители учащихся, перешедших из других школ (47 чел.). В табл. 7 приведены результаты ответов на вопрос: «Какие образовательные услуги Вы заказали бы для ребенка?»

Анализ результатов свидетельствует, что все предлагаемые школой образовательные услуги пользуются у родителей спросом. Можно также сделать вывод,

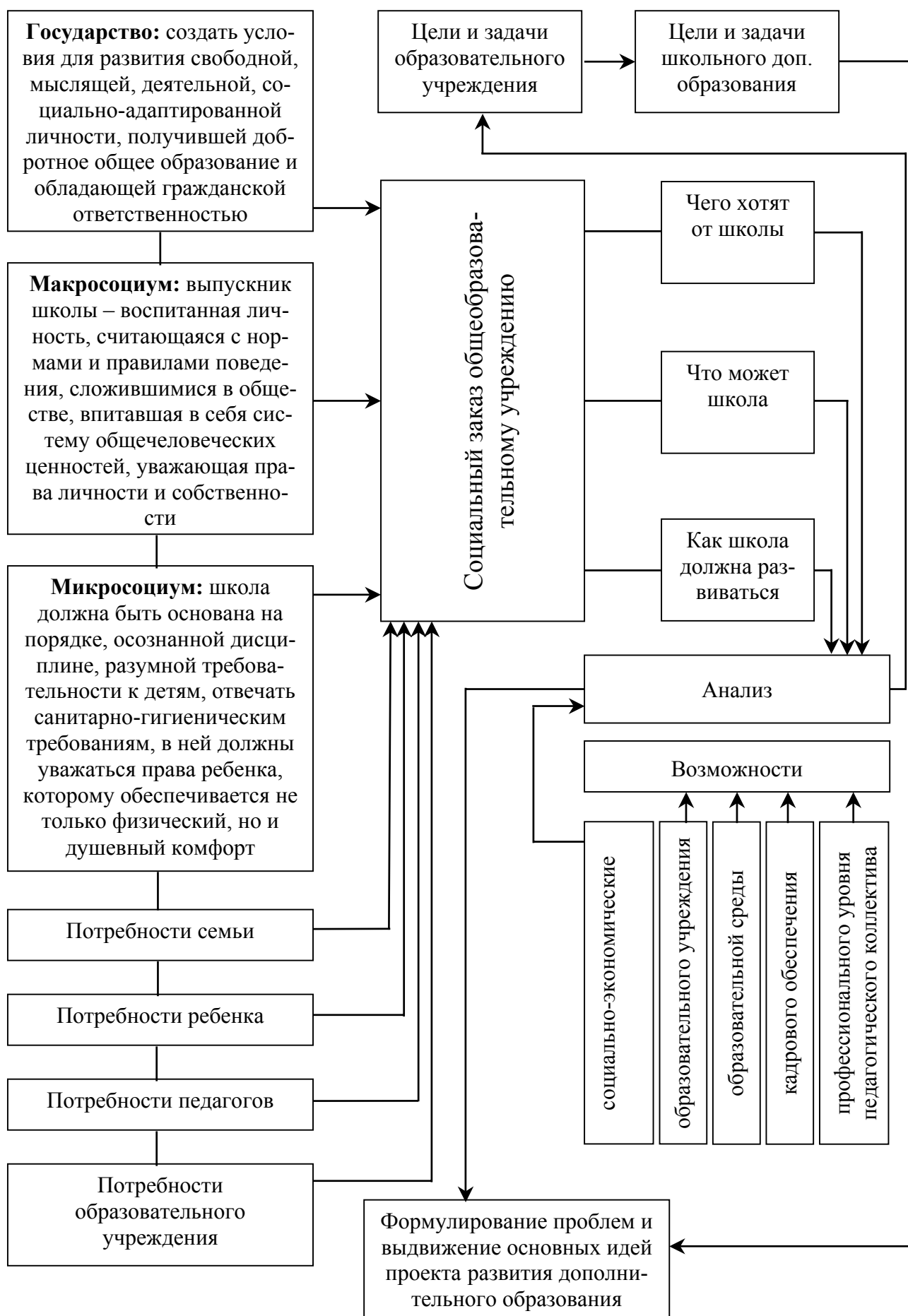


Рис. 2. Модель формирования социального заказа

что родители еще недостаточно четко представляют себе, что действительно нужно их ребенку, поэтому многие опрошенные отметили все или почти все предлагаемые образовательные услуги.

Этот вывод подтверждается и тем фактом, что дополнили предложенный список 14,7%(15 чел.) опрошенных родителей первоклассников и 12,8%(6 чел.) родителей учащихся, перешедших из других школ. Как показало исследование, большинство родителей (73,6%) согласны оплачивать некоторые образовательные услуги. Только 28,2%(42 чел.) респондентов не отметили ни одной образовательной услуги, которую они согласились бы оплачивать, из них 61,7%(29 чел.)- родители учащихся, перешедших из других школ, которые объяснили свой ответ тем, что они перешли из других школ, зная, что все услуги в лицее – бесплатные.

Таблица 7

### Маркетинг образовательных услуг лицея № 14

| Предлагаемые образовательные услуги                  | Родители<br>первокласс-<br>ников<br>102 чел. | Родители<br>учащихся,<br>перешедших<br>из других<br>школ<br>47 чел. |
|--|--|---|
| Изучение предметов вариативной части учебного плана  | 81-79,4%                                     | 47 -100%  |
| Изучение методов научных исследований                | 30-29,4%                                     | 45-95,7%  |
| Кружковая деятельность                               | 61-59,8%                                     | 40-85,1%  |
| Изучение иностранных языков                          | 72-70,6%                                     | 47-100%   |
| Изучение основ информатики и компьютерных технологий | 65-63,7%                                     | 47-100%   |
| Спортивные секции                                    | 58-56,9%                                     | 36-76,6%  |
| Подготовка к школе                                   | 91-89,2%                                     | -   |
| Обучение по развивающим программам                   | 58-56,9%                                     | 28-60,0%  |
| Логопедические занятия                               | 20-19,6%                                     | 6-12,8%   |

С целью изучения представлений учащихся и родителей о сущности и значении дополнительного образования в общеобразовательном учреждении нами была использована методика незаконченных предложений (тест В.В.Ковровой и Е.И.Горячевой, адаптированный к нашему исследованию). Учащимся (200



чел.) и родителям (100 чел.) необходимо была закончить предложения:

| Учащиеся   | Родители  |
|--|---|
| Я думаю, что дополнительное образование – это...                                       |   |
| Лично для меня дополнительное образование значит...                                    | Для моего ребенка дополнительное образование значит...                          |
| Это важно для меня потому что...   | Для моего ребенка это важно потому что...                                       |
| Это также значимо для меня потому что...   | Это также значимо для моего ребенка потому что...                               |
| Я уверен(а), что мой успех в дополнительном образовании зависит от...                  | Я уверен(а), что успех моего ребенка в дополнительном образовании зависит от... |
| Дополнительное образование помогает воспитанию таких черт характера как...             |   |
| Я считаю, что развитию дополнительного образования мешают такие обстоятельства, как... |   |

На основании результатов предпринятого опроса, а также данных, полученных в процессе бесед, был сделан вывод, что учащиеся и родители имеют некоторое представление о дополнительном образовании школьников. Однако эти сведения носят не конкретный характер. У части учащихся они возникли благодаря собственному обучению в УДО, другие посещали мероприятия, проводимые в них; часть учащихся и родителей получили эти сведения из средств массовой информации. Как показало наше исследование, информированность о существовании дополнительного образования в лицее находится на довольно низком уровне, о чем свидетельствует тот факт, что 20%(59 чел.: 31 учащийся – 15,5%, 28 родителей – 28%) респондентов практически никогда не задумывались над этим вопросом. При этом 51%(102 чел.) учащихся считают, что дополнительное образование – это учебные занятия вне школьной программы; профессиональная подготовка - 17 %(34 чел.); внешкольные занятия, организуемые по инициативе школы, - 3%(6 чел.). Родители считают, что дополнительное образование – это занятия и мероприятия, организуемые в свободное время (63 чел., 63%), учебные занятия вне школьной программы (21 чел., 21%), деятельность, направленная на развитие способностей учащихся (10 чел., 10%), коррекционные занятия (3 чел., 3%), профориентационные занятия (2 чел., 2%).

Для большинства учащихся и родителей дополнительное образование важно и значимо, потому что позволяет организовать свободное время (114 уча-

щихся, 57%; 61 родитель, 61%), приобщает к проектно-исследовательской деятельности (97 учащихся, 48,5%; 49 родителей, 49%); способствует лучшему усвоению учебных курсов (27 учащихся, 13,5%; 30 родителей, 30%), развивает творческие способности (16 учащихся, 8%; 25 родителей, 25%).

Подавляющее большинство учащихся считают, что успех в дополнительном образовании зависит от преподавателя (182 чел., 91%); родители считают, что для этого нужен не только талантливый педагог (62 чел., 62%), но и благоприятная доброжелательная обстановка (28 чел., 28%). Учащиеся и родители считают, что дополнительное образование помогает развитию силы воли, целеустремленности, самостоятельности, аккуратности, доброжелательности, творческой, интеллигентности, лидерских качеств и пр. Респонденты единодушно отметили, что развитию дополнительного образования в лицее мешает недостаточная материальная база. При этом, как показали результаты опроса, большинство учащихся (52%) предпочитали бы заниматься в лицейских объединениях дополнительного образования.

Исходя из теоретического исследования, представленного первой главе, и анализа социального заказа мы уточнили определение дополнительного образования. На наш взгляд, *дополнительное образование в общеобразовательном учреждении – это специфическая часть системы общего образования, представляющая собой процесс и результат свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, способствующих становлению личности в условиях развивающей и развивающейся образовательной среды, содействующей ее самоопределению, творческой самореализации и самосовершенствованию.* Анализ ответов учащихся, родителей, педагогов позволил выделить ряд *концептуальных положений*, которые должны быть реализованы в системе дополнительного образования в общеобразовательном учреждении:

- основное предназначение дополнительного образования – развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализации дополнительных программ в интересах ребенка, удовлетворение индивидуальных социокультурных и об-

разовательных потребностей;

- дополнительное образование – условие для личностного роста, которое формирует систему знаний, отражает более полную картину мира и помогает реализовать собственные способности и склонности ребенка, обеспечивает органическое сочетание различных форм образовательной и досуговой деятельности;

- дополнительное образование – проектно-проблемный тип деятельности, который является сферой развивающего и развивающегося образования;

- дополнительное образование, выступая в единстве трех неразрывных частей – воспитание, обучение, развитие, – имеет воспитание в качестве доминанты;

- воспитание и социализация ребенка не являются специфическими функциями образовательного учреждения. Эти функции выполняет «параллельная школа» – окружающая ребенка среда (природа, люди, культура, техника, общественные процессы и пр.). Дополнительное образование – это педагогически организованная часть окружающей воспитательной среды;

- дополнительное образование – практико-ориентированная форма организации культурно-созидательной деятельности ребенка.

Для выделения ведущего звена (ведущей деятельности) в разрабатываемой модели дополнительного образования нами было проведено исследование, целью которого было выяснение *востребованности различных направлений* дополнительного образования в лицее. В опросе приняли участие 175 лицеистов (по 25 учащихся из параллелей 5-11 классов), 110 родителей (по 10 человек из каждой классной параллели). Репрезентативность выборки обеспечивалась тем, что для участия в опросе приглашались учащиеся и родители из разных классов одной параллели. Достоверность ответов обеспечивалась применением различных форм ответов: фронтальных, индивидуальных, устных и письменных, что предполагало свободный выбор ответов. Каждому респонденту предлагалось отметить не более трех вариантов ответов. Количество вариантов для выбора мы определили, исходя из того, что учащийся физически не может за-

ниматься более чем в трех объединениях дополнительного образования.

Результаты исследования представлены нами в табл.8 и в приложении 2 (рис.4).

**Таблица 8**

**Востребованность различных направлений дополнительного образования  
в МОУ лицей №14 г. Ставрополя**

| Направления дополнительного образования                   | Учащиеся<br>175 чел.      |      | Родители<br>110 чел.     |      |
|---|---------------------------|------|--------------------------|------|
|   | чел.- %                   | ранг | чел. -%                  | ранг |
| Туристско-краеведческое                                   | 96 –54,9%                 | 2    | 54-49,1%                 | 2    |
| Эколого-биологическое                                     | 28- 16,0%                 | 9    | 28-25,5%                 | 6    |
| Спортивно-оздоровительное                                 | 101-57,7%                 | 1    | 59-53,6%                 | 1    |
| Техническое творчество                                    | 25 – 14,3%                | 11   | 10-9,1%                  | 10   |
| Декоративно-прикладное                                    | 26-14,9%                  | 10   | 9 – 8,2%                 | 11   |
| Художественно-музыкальное                                 | 43-24,6%                  | 5    | 30 – 27,3%               | 5    |
| Литературное творчество                                   | 30 -17,1%                 | 7    | 24 -21,8%                | 8    |
| Гуманитарное  | 29 -16,6%                 | 8    | 17-15,5%                 | 9    |
| Военно-патриотическое                                     | 34 -19,4%                 | 6    | 26-23,6%                 | 7    |
| Естественнонаучное  | 58-33,1%                  | 3    | 37 – 33,6%               | 3    |
| Коммуникативное   | 55-31,4%                  | 4    | 36-32,7%                 | 4    |
| <i><b>Проектно-исследовательская<br/>деятельность</b></i> | <i><b>129 – 73,7%</b></i> |      | <i><b>81 – 73,6%</b></i> |      |

Как показало наше исследование, и родители, и учащиеся ставят на первое место развитие спортивно-оздоровительного направления дополнительного образования, что связано с развитием общей культуры социальных заказчиков. Второе место отведено туристско-краеведческому направлению, что связано с романтикой подросткового возраста и интересом к истории своей страны, а третье – естественнонаучному, что объясняется профессиональной востребованностью предметов этого направления. Коммуникативное направление, включающее деятельность в различных детских организациях, органах самоуправления и пр., занимает 4-е место в иерархии направлений дополнительного образования, а художественно-музыкальное – на 5-м. Эти направления допол-

нительного образования связаны с потребностью учащихся в реализации лидерских и специальных способностей. В ходе исследования респондентам был задан уточняющий вопрос о необходимости развития проектно-исследовательской деятельности в системе дополнительного образования, на который большинство опрошенных (73,7%, 129 учащихся; 73,6%, 81 родитель) ответило утвердительно.

В рамках проектировочного этапа нами было проведено социологическое исследование с целью выяснения актуальных проблем старшеклассников лицея №14. В исследовании нами был использован комплекс взаимодополняющих и взаимопроверяющих методик, отвечающий целям исследования (беседа, анкетирование, межличностный диалог, фокусированное интервью), что определило достаточную надежность и достоверность полученных результатов. В исследовании приняли участие учащиеся 9-11 классов (197 человек). Проведенное исследование позволило выделить три группы проблем, являющиеся актуальными для старшеклассников:

*Первая группа проблем* – жизненные перспективы молодого поколения. К ним относятся: возможность получить высшее образование – 82,2% (162 чел.); перспективы трудоустройства после окончания школы или института – 41,1% (81 чел.); служба в армии - 32,0% (63 чел.); экономические проблемы страны – 20,8% (41 чел.); жизненная карьера, в том числе и возможность заниматься научно-исследовательской деятельностью – 19,8% (39 чел.). *Вторая группа проблем* обозначена нами как проблемы социального участия и повышения гражданской активности старшеклассников. К ним относятся потребность в деятельности молодежных организаций – 36,6% (72 чел.); недостаточность молодежных центров 28,9% (57 чел.); возможность трудоустройства в каникулярное время – 27,4% (54 чел.); организация слетов и форумов старшеклассников – 25,9% (51 чел.). *Третья группа проблем* связана с безопасностью – жизнь и здоровье старшеклассников, физическое и духовное состояние: обострение криминогенной обстановки – 34,0% (67 чел.); употребление алкогольных напитков – 30,0% (59 чел.); курение, наркомания – 17,3% (34 чел.); ухудшение

общего физического здоровья - 5,1% (10 чел.).

В ходе проведения фокус-групповых дискуссий большинство старшеклассников, вопреки утверждениям об их бездуховности, меркантильности, цинизме и т.п., поддержало идею участия в добровольной общественно значимой деятельности при условии предоставления им большей самостоятельности при определении цели, задач и форм организации добровольных инициатив. Фокус-групповые дискуссии показали, что ценностно-мотивационные ориентиры старшеклассников формируются на основе ситуативных переменных, которые, в свою очередь, обуславливают выбор в большей степени индивидуальных и пассивных форм организации досуга. По мнению участников дискуссий, свободное время старшеклассники часто заполняют пассивными индивидуальными формами организации досуга: либо сидят дома (читают, смотрят телевизор, занимаются самообразованием, слушают музыку), либо встречаются с друзьями, знакомыми, иногда играют в футбол, посещают компьютерные клубы и пр. Среди коллективных форм были названы формы, которые не требуют активного участия (посещение дискотек, театра, спортивных соревнований и пр.). Одновременно большинство участников опроса указывает на желание участвовать в проведении общешкольных праздников, вечеров, дискотек. При этом 69,0% (136 чел.) указали, что предпочитают посещать лицейские объединения дополнительного образования, участвовать в школьных досуговых мероприятиях в связи с безопасностью их проведения, отсутствием беспорядка и территориальной близостью; 36,0% (71 чел.) отметили, что с удовольствием участвуют в подготовке мероприятий для старшеклассников лицея. Таким образом, наше исследование подтвердило необходимость развития в лицее всех составляющих дополнительного образования.

Как показали наше теоретическое исследование и экспериментальные данные, дополнительное образование ориентировано на интересы учащихся, помогает им в решении личных и социальных проблем, способствует формированию у них сущностных сфер (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической, экзистенциальной), выде-

ленных О.С.Гребенюком [52]. Поэтому на проектировочном этапе эксперимента нас интересовал вопрос о желательности формирования различных качеств личности у выпускников школы. Изучение мнения педагогов, родителей и школьников осуществлялось по методике И.З.Гликмана [43], согласно которой предлагалось оценить предложенные 30 качеств личности по пятибалльной шкале. В исследовании принимали участие 89 педагогов, 137 родителей и 154 старшеклассника лицея № 14. Результаты исследования представлены в приложении 2 (табл. 4). Ввиду того, что гуманистическая педагогическая практика должна обеспечивать развитие и совершенствование ребенка, для интерпретации результатов ответы были сгруппированы в соответствии с названными сущностными сферами. Результаты исследования представлены в приложении 3 (таблица 5; рис. 3).

Как показало наше исследование, на первое место родители и педагоги ставят развитие интеллектуальной сферы, у школьников – развитие предметно-практической сферы. На второе место и старшеклассники, и педагоги ставят развитие экзистенциальной сферы, родители – предметно-практической. На третье место и старшеклассники, и педагоги ставят сферу саморегуляции, родители - экзистенциальную. При этом и родители, и педагоги, и ученики считают, что развитие всех сущностных сфер должно быть на высоком уровне.

Таким образом, проведенное нами комплексное исследование дало возможность сформулировать *социальный заказ* лицеем №14:

- общеобразовательное учреждение должно давать прочные знания, развивать способности детей, ориентировать учащихся на получение высшего образования в соответствии со склонностями и способностями детей;
- дополнительное образование, являющееся органической частью образовательного процесса, должно быть направлено на развитие индивидуальности ребенка, в том числе и на развитие творческих способностей, профессионально ориентировать учащихся; включая в учебно-исследовательскую деятельность, не забывать при этом об организации досуга;
- в лицейском дополнительном образовании должны быть представлены все

направления деятельности, но приоритетность в развитии отдается спортивно-оздоровительной, туристско-краеведческой, естественнонаучной, коммуникативной, художественно-музыкальной; в качестве ведущей деятельности целесообразно определить проектно-исследовательскую деятельность; образование в лицее должно быть направлено на гармоничное развитие на высоком уровне сущностных сфер ребенка.

В настоящее время дополнительное образование, несмотря на свою досуговую природу, рассматривается как составляющая единого образовательного процесса в рамках общего образования. Поэтому проблема качества дополнительного образования становится актуальной для общеобразовательных учреждений. Поскольку прежде этот вид образования выполнял только досуговую функцию, то понятие «качества» обходило эту инфраструктуру учебного заведения. Это обуславливалось еще и тем, что свободный характер объединений дополнительного образования вступал в противоречие с любыми жесткими критериями, рамками, нормами, относящимися к качеству обучения. Ввиду того, что в настоящее время состав качественных показателей изменился и расширился, от главенствующего характера предметного обучения педагогика перешла к многообразным формам образования и стало не только возможным, но и необходимым говорить о косвенных, отсроченных его результатах, а значит, о качестве дополнительного образования. Анализ педагогических исследований по проблемам качества образования (А.М.Моисеев, М.М.Поташник и др.) показывает, что в настоящее время требуются разработки подходов к оценке качества дополнительного образования. Если критерии оценки качества образования в учреждениях дополнительного образования сложились в результате практической деятельности (сохранность и увеличение контингента воспитанников, комфортность их самочувствия, умелое использование ЗУНов в соответствии с природными способностями, возможностями школьников, показателями их личностного развития и пр.), то для школьного дополнительного образования эта проблема осталась открытой.

По утверждению С.Л.Братченко, «критерии благополучия и развития ребен-



ка как личности должны стать исходной точкой и инвариантом в анализе любой педагогической системы – вне зависимости от заявляемых ее авторами конкретных воспитательных и образовательных целей» [26, С. 181]. Это положение стало *методологической основой* при разработке подходов к оценке эффективности и результативности разрабатываемой модели дополнительного образования.

Проведенное исследование позволило конкретизировать ряд важных требований, которым должна отвечать *диагностика* дополнительного образования:

- системность – необходимость учитывать логику процесса дополнительного образования, его целостность, взаимосвязь с общим образованием и воспитательной системой;
- доступность для массового применения педагогами всех уровней квалификации;
- надежность – необходимость тщательного обоснования и корректных выводов;
- информированность – результаты диагностирования должны давать ответы на широкий круг вопросов;
- экономичность – требование минимума времени и усилий;
- наглядность – необходимость фиксировать выводы в виде графиков, таблиц, диаграмм и т.п.

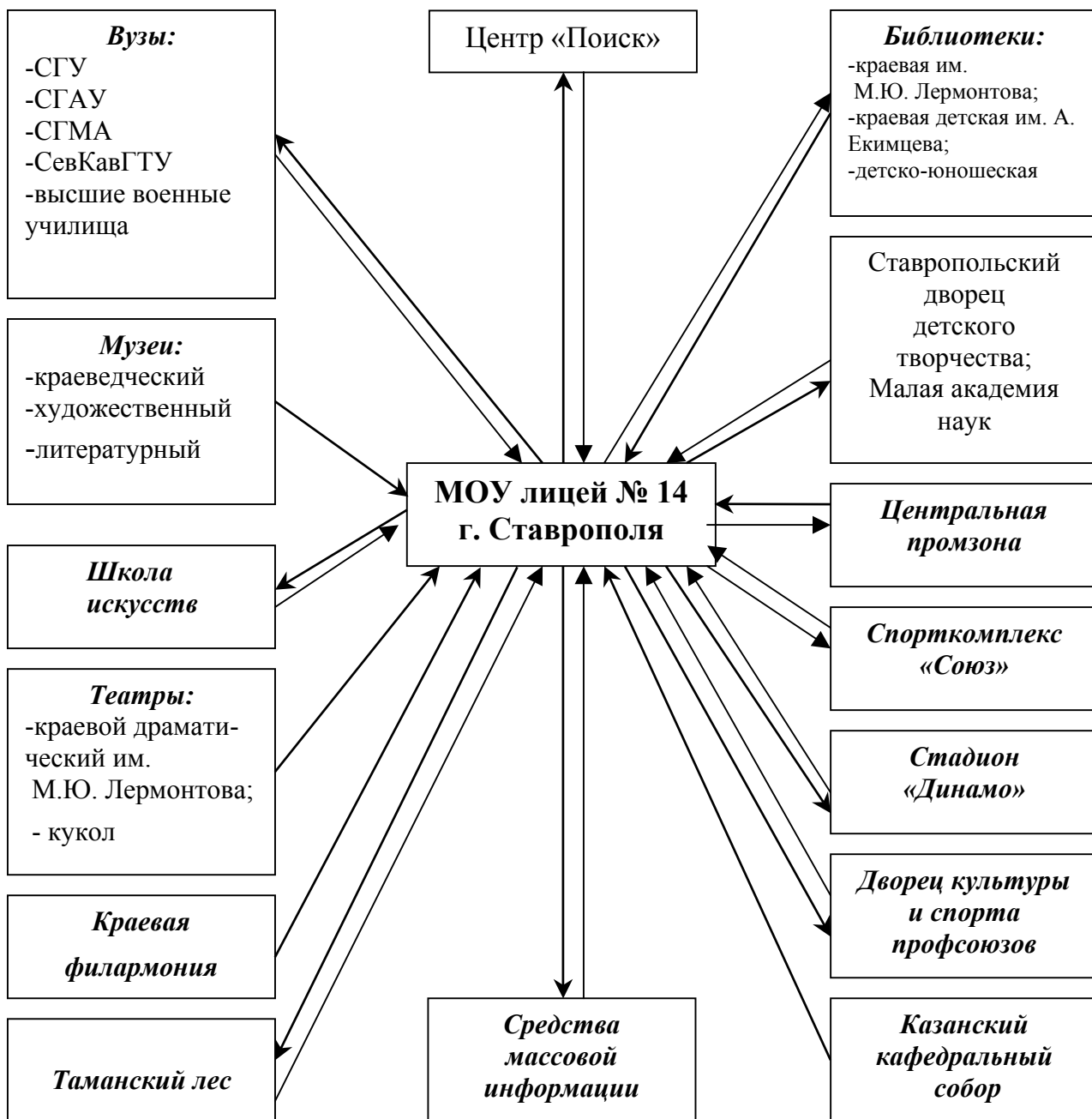
Анализ педагогических исследований и наш собственный опыт показывает целесообразность применения в дополнительном образовании достаточно новых для отечественной педагогики подходов к оценке процессов, происходящих в образовательных учреждениях: педагогической экспертизы (В.А.Бухвалов, Я.Г.Плинер, Н.Р.Юсуфбекова и др.), моделирование и экспертиза эффективности образовательной среды (С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин), педагогический мониторинг (В.А. Кальней, С.Е. Шишов), гуманитарная экспертиза (В.И.Бакштановский, С.Л.Братченко, В.И.Сагатовский, А.У.Хараш и др.). Наши исследования показывают, что суть происходящего в сфере дополнительного образования могут показать именно экспертные методы. Поэтому мы придержи-

живаемся точки зрения С.Л.Братченко, которым выделены *общие критерии*, выполняющие функции несущей конструкции [26]: *гуманность* – уважение к личности и ее правам (в отношении детей и взрослых), признание личностного роста и гармоничного развития ребенка приоритетным направлением и главной целью деятельности в дополнительном образовании; *экологичность* – отказ от любых форм экспансии и форсированного формирования, ориентация на максимально личностно сообразные, ненасильственные и неманипулятивные («экологически чистые») способы влияния, обеспечивающие безопасную для ребенка среду, его душевное и психическое здоровье и учитывающие индивидуальные особенности каждого; *демократичность* – опора на демократические принципы и создание условий для осознанной и ответственной подготовки ребенка к жизни в гражданском обществе, для развития у него способностей конструктивного, ненасильственного и нравственно полноценного взаимодействия и общения. При таком подходе система критериев в дополнительном образовании, в основном, складывается в процессе проведения диагностики, но, как показывает наш опыт, можно и в обобщенном виде представить *основные объекты анализа*: развитие учащегося, творческий рост педагога, комфортность субъектов образовательного процесса, влияние дополнительного образования на уклад жизни школы, развитие образовательной среды.

Рассмотренные в 1-й главе теоретические основы педагогики школьного дополнительного образования дали возможность представить, что система дополнительного образования - это открытая, в определенной степени самоорганизующаяся (синергетическая), способная к самопознанию (рефлексии), качественному обогащению и перманентному преобразованию. Дополнительное образование общеобразовательного учреждения тесно связано с образовательной средой, которая для каждой школы специфична, системна и комплексна, неоднозначна, неоднотипна и многокомпонентна. На рис.3 показано взаимодействие лица № 14 с образовательной средой.

Образовательное пространство составляет часть социальной среды, используемой для целей образования. Важнейшее условие образовательного про-

странства – действие в его границах единых законодательных основ и нормативных стандартов, регулирующих систему образования, в том числе и формирование содержания образования.



**Рис. 3. Взаимодействие МОУ лицея № 14 с образовательной средой.**

Образовательное пространство обеспечивает реализацию функций образования и воспитания. Поскольку эти функции ближе всего к отмеченным в первой главе функциям дополнительного образования, образовательное простран-

ство рассматривается нами как ведущее в процессе моделирования системы дополнительного образования в общеобразовательном учреждении.

Моделирование системы дополнительного образования в учебном заведении – процесс технологический. Ему свойственна объективная логика, и его технология является отражением упорядоченной деятельности субъектов образовательного процесса в соответствии с этой логикой. Раскроем технологию моделирования системы дополнительного образования, которая получила освещение в исследованиях М.В.Левит и И.Д.Чечель [115;241] и была использована нами в экспериментальной работе, в виде следующей логики действий:

**Этап 1.** Целевая структуризация. *Содержание этапа:* формирование социального заказа, изучение образовательной среды учебного заведения, проблемно-ориентированный и рефлексивный анализ его деятельности, фиксирование тенденций развития дополнительного образования (в виде целей и направлений деятельности). *Поле взаимодействия:* совместная деятельность участников образовательного процесса по определению целей и направлений работы учебного заведения в целом и развитию дополнительного образования в частности. *Результат взаимодействия:* формулирование целей и определение стратегии развития системы дополнительного образования в учебном заведении.

**Этап 2.** Анализ возможностей образовательного учреждения. *Содержание этапа:* выделение блоков возможностей школы (мотивационные, кадровые, нормативно-правовые и финансовые возможности, материальные ресурсы, возможности обучающихся), декомпозиция возможностей учебного заведения в соответствии с социальным заказом. *Поле взаимодействия:* совместная деятельность участников образовательного процесса по анализу возможностей школы. *Результат взаимодействия:* структурированные возможности учебного заведения по организации дополнительного образования.

**Этап 3.** Выбор принципиальной схемы построения модели дополнительного образования в образовательном учреждении. *Содержание этапа:* выделение общих принципов построения модели дополнительного образования, ее компонентов (блоков), уровней соподчинения, распределение функционала. *Поле*

*взаимодействия*: совместная деятельность участников образовательного процесса по выбору принципиальной схемы построения модели дополнительного образования в образовательном учреждении. *Результат взаимодействия*: модель дополнительного образования.

**Этап 4.** Разработка внутренней структуры компонентов модели дополнительного образования в учебном заведении. *Содержание этапа*: определение структуры компонентов модели дополнительного образования, выделение главного звена в содержании деятельности. *Поле взаимодействия*: совместная деятельность участников образовательного процесса по определению структуры и содержанию компонентов дополнительного образования, выделению главного звена. *Результат взаимодействия*: модели компонентов системы.

**Этап 5.** Выбор диагностических процедур для определения эффективности разработанной модели дополнительного образования. *Содержание этапа*: разработка подходов, выделение направлений и определение критериев эффективности разработанной модели дополнительного образования. *Поле взаимодействия*: совместная деятельность участников образовательного процесса по определению параметров и критериев диагностики системы дополнительного образования в учебном заведении. *Результат взаимодействия*: направления анализа, подходы, система критериев и параметров результативности разработанной модели дополнительного образования, определение информационных потоков.

**Этап 6.** Коррекция разработанной модели дополнительного образования и ее подсистем в учебном заведении. *Поле взаимодействия*: совместная деятельность участников образовательного процесса по коррекции разработанной модели. *Результат взаимодействия*: окончательная модель системы школьного дополнительного образования.

Описанная технология моделирования позволяет каждому учебному заведению на основе возможностей внутренней и внешней среды и с учетом социального заказа субъектов образовательного процесса разработать свою модель дополнительного образования.

## 2.2. Модель системы дополнительного образования инновационной школы

Ввиду того, что модель дополнительного образования разрабатывается на основе адекватного отражения образовательной действительности, то она, по нашему мнению, должна быть многомерной, то есть соответствовать окружающему нас миру, многомерности передаваемого социально-педагогического опыта, многомерности человека и действий субъектов образовательного процесса (А.С.Белкин, Ф.Ш.Терегулов, В.Э.Штейнберг). Поэтому в своем исследовании мы остановились на *логико-смысловой модели* В.Э.Штейнберга [245], проектирование которой основано на концепции многомерных смысловых пространств и представляет собой следующий алгоритм: в первичной неструктурированной информации выделяются смысловые линии (смысловые координаты), которые ранжируются и размещаются на плоскости; исходная информация в соответствии с набором координат разделяется на смысловые группы; в каждой из групп выделяются узловые элементы содержания и располагаются вдоль координат по некоторому основанию; между узловыми элементами выделяются наиболее существенные смысловые связи и располагаются в соответствующих межкоординатных промежутках. Преобразованное таким образом пространство является семантически связной системой, в которой кванты информации приобретают свойство смысловой валентности.

При разработке модели системы школьного дополнительного образования мы использовали известный в науке критерий рядоположности, позволяющий выделить в исследуемой системе составные части и компоненты (Ф.Г.Кумб, И.П.Подласый, И.П.Раченко).

Дадим развернутую характеристику разработанной нами *логико-смысловой модели системы дополнительного образования в учебном заведении инновационного типа*. Данная модель представляет собой совокупность 14 смысловых координат-компонентов (далее,  $K_n$ ) и в обобщенном виде представлена на рис.4:

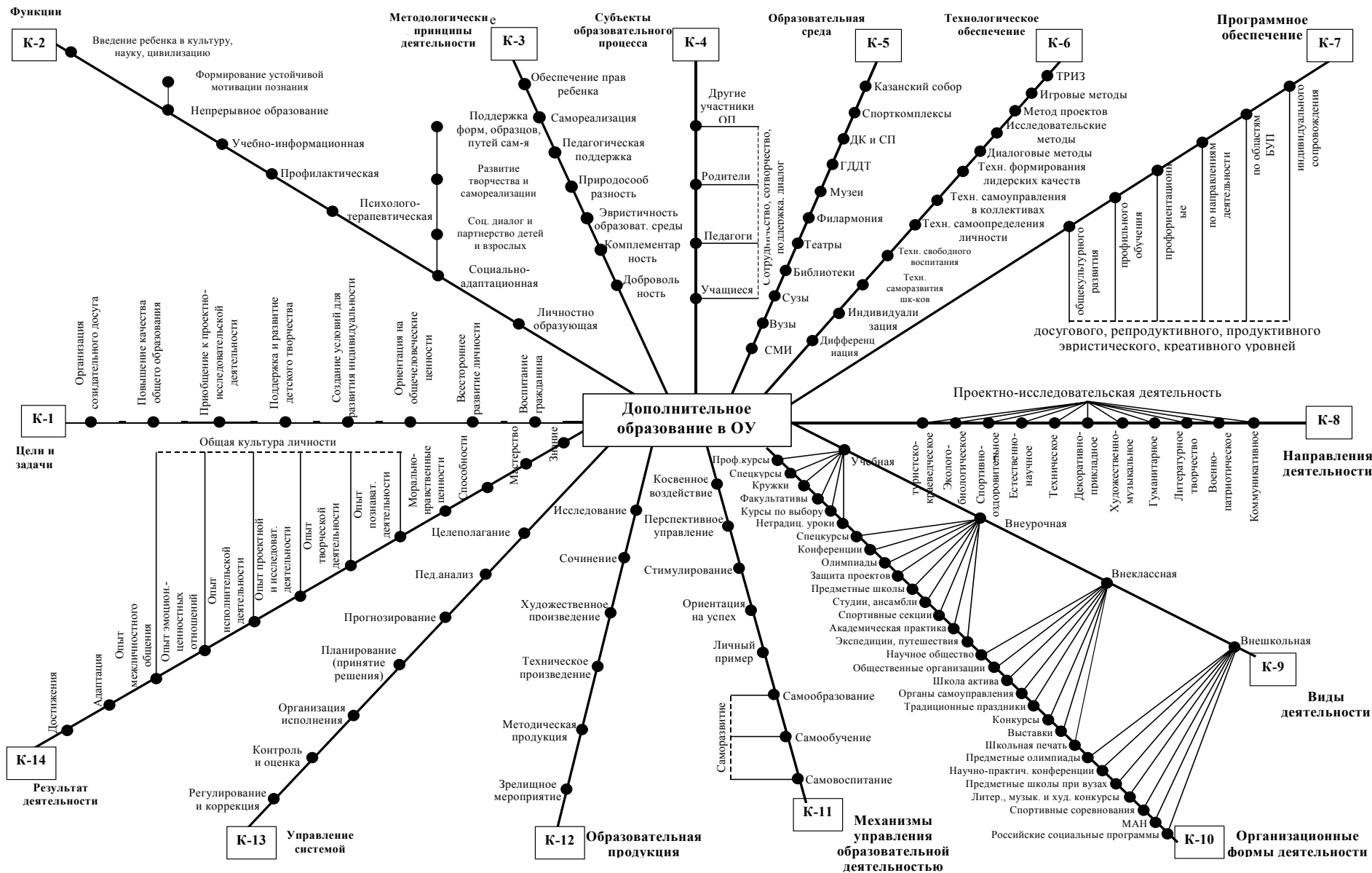


Рис. 4. Логико-смысловая модель дополнительного образования

К1 - основные цели и задачи системы дополнительного образования в инновационной школе; К2 - функции дополнительного образования; К3 - методологические принципы деятельности; К4 - субъекты образовательного процесса; К5 - образовательная среда; К6 - технологическое обеспечение; К7 - программное обеспечение; К8 - виды деятельности; К9 - направления деятельности; К10 - организационные формы деятельности; К11 - механизмы управления деятельностью субъектов дополнительного образования; К12 - образовательная продукция; К13 - управление системой дополнительного образования; К14 - результат деятельности.

Компоненты *К1, К2, К3* подробно рассмотрены нами в 1.3.

Опираясь на опыт А.У.Зеленко, А.С.Макаренко, С.Т.Шацкого [131; 235, 244 и др.], воплотивших принципы самоуправления, сотрудничества педагогов и детей, а также И.П.Иванова [78], развившем эти идеи и обосновавшем педагогику сотрудничества, мы выделили координату *К4 – субъекты образовательного процесса*. В отличие от процесса обучения субъектами дополнительного образования являются не только учащиеся и педагоги, но и родители. При этом родители зачастую являются полноправными участниками объединений дополнительного образования. Личностно ориентированный гуманистический образовательный процесс в системе дополнительного образования обязательно включает в себя взаимообмен и взаимообщение между взрослыми и детьми, что предполагает отказ в нашей модели от авторитарных отношений и переход к отношениям творческого соучастия, сотворчества, сотрудничества, поддержки, диалога.

Следующая смысловая координата разработанной модели дополнительного образования – *К5 – образовательная среда*. Для качественного удовлетворения социального заказа на дополнительное образование как специфическую образовательную услугу (по Ф.Н.Страчковой) мы учитывали возможности образовательной среды нашего учебного заведения. Учащийся для того, чтобы использовать возможности среды, соответствующие его потребностям и мотивирующие его деятельность, проявляет соответствующую активность. Отметим,



что качественная образовательная среда в равной мере обеспечивает возможности для личностного развития всех субъектов образовательного процесса: учащихся, педагогов, родителей и других лиц, включенных в социальный компонент данной образовательной среды. Как показало наше исследование, неформальное общение в добровольных объединениях детей и взрослых, использование культурного потенциала этнопедагогики в обеспечении дифференциации темпов и ритма развития самостоятельности в заинтересовавшем ребенка виде деятельности направлено на создание единого социокультурного пространства, охватывающего разнообразные государственные, муниципальные, общественные учреждения, организации различных ведомств и общественные объединения.

Основой *технологического обеспечения (К6)* модели дополнительного образования является технология саморазвития школьников [203], которая предполагает ряд организационно-методических изменений, направленных на раскрытие школьника. Восстанавливается природосообразная психологическая структура деятельности ребенка в учении, в которой представлены этапы целеполагания, планирования, организации и анализа (рефлексии) ее результатов, расширяется выбор содержания и методов деятельности. Но при этом речь идет не о формировании личности с заданными свойствами, а о создании условий для полноценного проявления, мотивации саморазвития.

При формировании технологического обеспечения дополнительного образования, как показывает практика и наши наблюдения, необходимо исходить из признания того, что оптимизация изучаемого процесса может быть достигнута в условиях личностно ориентированного образования (В.В. Сериков) [207]. А чтобы личность стала подлинным субъектом образовательного процесса, необходимо ее постоянное обогащение опытом индивидуально-личностной познавательной, исполнительской, творческой и коммуникативной деятельности, формированием механизма самоорганизации, самореализации, самоуправления обучающегося. В этом случае образовательная среда становится развивающей, создающей эталоны профессионального поведения и деятельности

(А.Д.Алферова, Е.В.Бондаревская, И.А.Зимняя) [22;23;75;76]. Мы также учитывали, что личностно ориентированные образовательные системы реализуются посредством развивающих педагогических технологий (В.А.Сластенин) [209].

В современной педагогике имеется ряд технологий, которые, как и технология саморазвития личности, опираются на субъектную активность личности и ставят целью развить различные ее виды. При этом под субъектной активностью понимается психический процесс и психическое качество человека, включающие активное осознание личностью себя, своего Я (самосознание, самоанализ, самооценка). Субъектная активность лежит в основе процессов самопознания, самоутверждения, самоопределения, самовоспитания, самообразования, самоактуализации и самореализации.

Все современные образовательные технологии исходят из познавательной активности учащихся и ставят целью ее формирование (например, проблемного обучения, поисковые, проектные, творческие, продуктивные) [95;204;205], которые вводят ученика в состояние неопределенности, требующее от него самостоятельного поиска выхода. Методическую основу большинства технологий составляют дифференциация и индивидуализация обучения.

В условиях дополнительного образования существует реальная возможность корректировать, изменять количество часов в соответствии с личностными способностями и возможностями детей. Это позволяет формировать учебные группы по темпу обучения (высокий, средний, низкий), а также и переходить учащимся из одной группы в другую внутри одного направления. Обучение в дополнительном образовании организуется на разных уровнях с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, а также с учетом специфики учебного предмета на основе активности, самостоятельности, общения детей и на договорной основе: каждый отвечает за результаты своего труда. Особое внимание уделялось нами в образовательном процессе самостоятельной работе в сочетании с приемами взаимопроверки, взаимопомощи, взаимобучения. В нашей модели содержательной основой уровневой дифференциации в дополнительном образовании, как и в трудах И.П.Гузика, является нали-

чие нескольких программ, отличающихся глубиной и объемом материала. Для нашего исследования представляется значимой широко распространенная в дополнительном образовании дифференциация по интересам (по И.Н.Закатовой) – углубления, уклоны, профили, клубы, студии и прочее. Как показывает наша практика, каждое объединение позволяет ребенку выявить свои способности и задатки, т.е. осуществить социально-педагогическую пробу личности.

В ходе проведения опытно-экспериментальной деятельности нами учитывалось, что индивидуализация в дополнительном образовании означает такую организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обусловлен индивидуальными особенностями детей (А.С.Границкая, Инге Унт, В.Д.Шадриков). Кроме перечисленных педагогических технологий в разработанной нами модели дополнительного образования нашли применение технологии [96;204] свободного воспитания (М.Монтессори, А.Нейл, С.Френе, Р.Штейнер, Л.Н.Толстой), технология самоопределения личности А.Н.Тубельского, технологии самоуправления в коллективах (И.П.Иванов), технология формирования лидерских, менеджерских качеств (Д.Карнеги).

Для реализации модели дополнительного образования представляет интерес *технология творческой деятельности*, описанная Л.Н.Буйловой и С.В. Кочневой [29], цели которой следующие: выявление, учет, развитие творческих способностей детей и приобщение их к многообразию творческой деятельности с выходом на конкретный продукт, который можно фиксировать (изделие, модель, макет, сочинение, проект, исследование и т.п.); воспитание общественно-активной творческой личности, организация социального творчества, направленного на служение людям в конкретных социальных ситуациях. Нам важно, что эта технология предполагает такую организацию совместной деятельности детей и взрослых, при которой все члены коллектива участвуют в планировании, подготовке, осуществлении и анализе любого дела. Мотивом деятельности детей является стремление к самовыражению и самоусовершенствованию. Творческая деятельность разновозрастных групп направлена на поиск, изобре-

тение, исследование и имеет социальную значимость. Основные методы обучения – диалог, общение равноправных партнеров.

Как показывает опыт образовательной деятельности ряда российских школ и наш собственный опыт [82;178;118;147;181 и др.], введение в педагогические технологии исследовательских методов позволяет педагогу дополнительного образования не только и не столько учить, сколько помогать школьнику учиться, направлять его познавательную деятельность. Одним из наиболее распространенных видов исследовательской деятельности школьников, применяемых нами в образовательном процессе, является метод проектов. Метод проектов – образовательная технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых (порой и путем самообразования) [55; 204; 232 и др.], что дает возможность школьнику, как показывает практика, освоить новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде.

Однако мы выявили, что разработанных технологий недостаточно для дополнительного образования, особенно в контексте применения проектно-исследовательских методов. В связи с этим нами разработана и внедрена технология проектно-исследовательской деятельности, классификационные параметры которой, а также основное содержание, формы и методы реализации представлены в приложении 4. Отметим, что в ходе эксперимента нами были введены авторские формы проектно-исследовательской деятельности – исследования по заказу научно-методического совета лицея, семейные исследования, академическая практика лицеистов.

Как показало наше исследование, в дополнительном образовании часто применяются игровые технологии, которые обладают средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся (Ю.П.Азаров, Л.С.Выготский, О.С.Газман, А.Н.Леонтьев, Б.Н.Никитин, Д.Н.Узнадзе, и др.). Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [53;95;204;205]. Современная педагогика при-

знает большую роль игры, которая позволяет активно включить ребенка в деятельность, улучшает его позиции в коллективе, создает доверительные отношения.

Следующая координата – *K7 - программное обеспечение*. Классификация программ рассмотрена нами в 1.3 и представлена в табл.5. В процессе экспериментальной деятельности нами учитывалось, что специфичные условия дополнительного образования заключаются в высокой степени вариативности (учащийся может выбирать образовательное направление, отвечающее его интересам и склонностям) и аутентичности (каждый учащийся может сам выбирать объем и темп освоения образовательной программы). Наше исследование показало, что в школьном дополнительном образовании целесообразно использовать программы общекультурного развития, профильного обучения, по направлениям деятельности, профориентационной направленности, по областям базисного учебного плана (БУП). При этом программы разрабатываются в соответствии с уровнем освоения (досуговый, репродуктивный, эвристический, креативный).

В настоящее время особое место в программном обеспечении дополнительного образования имеют индивидуальные образовательные программы (маршруты, траектории). При этом ученику предлагается программа, имеющая индивидуальное содержание и темп его освоения. Педагогу для этого необходимо организовать соответствующую деятельность, применить соответствующую методику, отвести на это время. Учащийся активно включается в конструирование своего образовательного маршрута, что обеспечивает индивидуальную самореализацию и образовательную продуктивность [220]. Опираясь на современное состояние системы дополнительного образования, можно констатировать, что программа – это модель совместной деятельности педагога, обучающегося и родителей, инструмент целевого развития способности осваивать социально-культурные ценности [49; 129].

Координата *K8 – виды деятельности* - отражает интеграцию основного и дополнительного образований и воспитательной системы школы через учеб-

ную, внеурочную, внеклассную и внешкольную деятельности, что рассмотрено нами в 1.2 и представлено на рис. 1.

Как показала наша практика, в дополнительном образовании школы целесообразно выделить следующие *направления деятельности (K9)*: туристско-краеведческое, эколого-биологическое, спортивно-оздоровительное, техническое, декоративно-прикладное, художественно-музыкальное, гуманитарное, коммуникативное, военно-патриотическое, естественнонаучное, литературное творчество. Ведущей деятельностью в модели для инновационной школы должна стать проектно-исследовательская деятельность учащихся.

Разнообразие содержания и методов обучения в дополнительном образовании отвечает разнообразие *организационных форм (K10)*. Как следует из анализа изучения педагогической литературы, диссертационных исследований по проблемам дополнительного образования, изучение практического опыта работы ряда школ [1;13;28;81;126;205 и др.], в настоящее время не существует единого мнения об организационных формах школьного дополнительного образования. На наш взгляд, это связано прежде всего с тем, какой смысл вкладывают исследователи в понятие дополнительного образования: предметное, узкое – факультативы, спецкурсы и предметные кружки или широкое – система учебной, внеурочной, внеклассной и внешкольной деятельности. Говоря об организационных формах дополнительного образования, мы имеем в виду прежде всего выражение содержания деятельности через указанную структуру видов деятельности (K8).

Учитывая, что в разработанной нами модели предполагается органическое единство основного и дополнительного образований, организационное и содержательное единство основных структур школы, то мы структурировали организационные формы следующим образом:

*Учебная деятельность*: профильные курсы; спецкурсы по областям БУП, курсы по выбору; факультативы; предметные кружки, нетрадиционные уроки. *Внеурочная деятельность*: спецкурсы вне областей БУП, школьные предметные олимпиады, школьные научные конференции; разновозрастные предмет-

ные школы и студии; ансамбли; спортивные секции; академическая практика; экспедиции. *Внеклассная деятельность*: научное общество; детские общественные организации; школа актива; органы самоуправления; общешкольные традиционные праздники; интеллектуальные марафоны; общешкольные конкурсы; выставки; общешкольная печать. *Внешкольная деятельность*: предметные олимпиады (городские, краевые, зональные, всероссийские, международные); научно-практические конференции (городские, краевые, зональные, всероссийские, международные); предметные школы при вузах; литературные, технические и художественные конкурсы; выставки; малая академия наук при СДДТ, Российские социальные программы.

Следующая координата разработанной модели – *механизмы управление деятельностью учащихся (K11)*. Учитывая, что сущностный эффект социального управления может быть достигнут при неременном условии субъект-субъектных отношений и взаимодействий участников совместной деятельности в образовательном процессе (П.А.Виноградов, Ю.М.Лагусев, В.И.Жолдак, В.Д.Чепик и др.), административно-директивные методы управления в большинстве случаев заменяются нами более мягкими, гуманистическими методами. Педагог дополнительного образования помогает своим воспитанникам сформулировать цель общего дела, которая рождается в коллективе в результате столкновения мнений и интересов. Ввиду того, что в основе деятельности объединений дополнительного образования лежат отношения, создающие уникальную воспитательную среду, для таких объединений характерен метод косвенного воздействия (опосредованное воспитание), при котором сама ситуация, обстановка стимулирует выработку необходимых навыков и умений.

Существенным фактором в развитии детского интереса к занятиям в объединениях дополнительного образования является ориентация на успех, которая является важным стимулом для ребенка. До настоящего времени актуальны идеи Я.А.Коменского [97;98], который поставил задачу создать педагогику, дающую гарантию успеха, продолжается творческий поиск педагогов в этом направлении. Как показывает анализ, в педагогической литературе имеется

много вариантов различных идей успешного воспитания и обучения, которые используются нами в системе дополнительного образования. Среди них идея авансирования доверием (А.С.Макаренко), непринужденной принудительности (Т.Е.Конникова), эмоционального заражения (А.Н.Лутошкин), творчества (В.А.Караковский), а также ситуация успеха (А.С.Белкин, Б.С.Волков, Н.Е.Щуркова).

Наше исследование показало, что каждый ученик хочет быть успешным: получать хорошие отметки, найти в школе хороших друзей, проявить себя во внеклассной деятельности. Наличие у него такого осознанного стремления в школьной жизни является предпосылкой достижения желаемого успеха, получения одобрения и поддержки со стороны значимых для ребенка лиц. Таким образом, ситуация успеха является важным механизмом управления образовательной деятельностью учащегося.

В контексте нашего исследования нельзя не учитывать, что на развитие ребенка в системе дополнительного образования оказывает влияние личность педагога: только рядом с мастером может вырасти другой мастер, а воспитать личность может только другая личность [181].

В контексте идей гуманистической педагогики, мы видим воспитательную задачу в постепенном превращении деятельности детей, организованной под руководством и совместно со взрослыми, в их самостоятельность, дисциплину – в самодисциплину. Таким образом, механизмами управления деятельностью учащихся в дополнительном образовании становится самовоспитание, самообучение, самообразование.

О.С.Газман, обращая внимание на тезис «сам развиваю себя», назвал его основной идеей сферы дополнительного образования, что и реализуется нами в экспериментальной деятельности. Можно считать, что саморазвитие – условие и результат самообразования, самообучения, самовоспитания, оно интегрирует деятельность субъекта, направленную на «собираение», оформление и развитие своей индивидуальности, своего характера и способностей. При этом средствами саморазвития ребенка, по мнению О.С.Газмана, выступают способности ре-



бенка к самоопределению, самореализации, самоорганизации и самореабилитации, развитию которых уделяется большое внимание в системе дополнительного образования. Можно утверждать, что самообразование, самообучение, самовоспитание, направленные на саморазвитие ребенка, являются механизмами управления деятельностью ребенка в системе дополнительного образования.

Анализ теоретических работ, посвященных организационным проблемам дополнительного образования, показал, что в них уделено недостаточное внимание образовательной продукции деятельности учащихся в системе дополнительного образования, что рассмотрено нами в 1.2. Изучение опыта работы учреждений дополнительного образования, передовых российских школ позволило нам структурировать образовательную продукцию учащихся в системе дополнительного образования, что представлено нами в табл. 9.

Таблица 9

#### Виды образовательной продукции в системе дополнительного образования

| Тип образовательной продукции      | Виды продукции   |
|------------------------------------|--|
| <i>Исследование</i>                | Энциклопедическая справка, аннотация, доклад, научная статья, курсовая работа, конспект, отзыв, реферат, рецензия, эксперимент, серия опытов, отчет об экспедиции  |
| <i>Сочинение</i>                   | Стихи, сказки, рассказы, очерки, трактаты, эссе  |
| <i>Художественное произведение</i> | Живопись, графика, музыкальное произведение, песня, танец, вышивка, изделия из бус или бисера, мягкая игрушка, кукла, швейное изделие, фотография, композиция; стенная газета                                      |
| <i>Техническое произведение</i>    | Поделка, модель, макет, схема, компьютерная программа  |
| <i>Методическая продукция</i>      | Проведенный в роли учителя урок, составленные кроссворд, задача, придуманная игра, викторина, разработка классного часа, массового мероприятия, разработка дидактического материала, изготовленное учебное пособие |
| <i>Зрелищное мероприятие</i>       | Номер художественной самодеятельности, спектакль, сценка, музыкально-драматическая композиция, показательное спортивное выступление, соревнование, проведение массового мероприятия                                |

Важным показателем познавательной активности и самостоятельности учащихся являются работы, выполненные ими по собственному желанию с целью расширения кругозора и самосовершенствования в выбранном виде дея-

тельности. Качество образовательной продукции учащегося определяется степенью продуктивности (репродуктивности), сложности, глубины, неординарности и пр.

*Управление системой дополнительного образования (K13)* предполагает применение идеи управления по результатам П.И.Третьякова [192], согласно которой каждый участник образовательного процесса определяет смысл своей миссии, роли и вклада в общее дело. Необходимо отметить, что по данным нашего исследования выделенные ключевые результаты в концепции управления по результатам отвечают предназначению дополнительного образования.

Управление в различных педагогических системах включает целеопределение, педагогический анализ, прогнозирование, планирование (принятие решений), организацию исполнения, контроль и оценку, регулирование и коррекцию, что взято нами в качестве узловых элементов содержания координаты. Как показывают исследования В.П.Беспалько, А.М.Моисеева, В.М.Монахова, В.А.Якунина [18;138;188 и др.], носителем управленческих функций может являться каждый из участников педагогического процесса, что особенно проявляется в системе дополнительного образования.

Последним компонентом (*координатой K14*) в разработанной нами модели является *результат деятельности* в системе дополнительного образования. Анализ педагогической литературы и исследований [13;28; 50;112; 136; 208; 238 и др.] показал, что под *результатом деятельности* в дополнительном образовании понимается совокупный итог, объективные изменения в качествах и свойствах личности, в динамике ее развития, сопряженные с участием в выбранной деятельностью. Приняв точку зрения В.А.Горского, А.Я.Журкина, Л.Ю.Ляшко, В.В.Усанова, мы выделили в качестве узловых элементов следующие: «знание», «мастерство», «способности», «моральные ценности», - учитывая уровневый подход к деятельности учащихся в объединениях дополнительного образования. Необходимо заметить, что полноценное дополнительное образование направлено на воспитание всесторонней личности как высшей своей цели. Поэтому в качестве еще одного узлового элемента мы взяли «об-

щую культуру личности», составными компонентами которой являются опыт познавательной деятельности, опыт творческой деятельности, опыт проектной и исследовательской деятельности, опыт исполнительской деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений, опыт межличностного общения [47; 49; 125]. И, конечно же, результатом деятельности учащихся необходимо считать их достижения: победы в конкурсах, олимпиадах, спортивных соревнованиях, звания дипломантов, лауреатов и пр. При этом нельзя не учитывать и достижения, лично значимые только для конкретного ребенка [232].

Соотнесение результатов деятельности учащихся в системе дополнительного образования (К14) и целей и задач дополнительного образования (К1) дает возможность утверждать, что эти компоненты модели взаимно согласованы.

Таким образом, разработанная нами модель представляет собой пространство дополнительного образования общеобразовательного учреждения, в котором координаты К1, К2, К3 составляют *целевое подпространство*, координаты К6, К7, К8 определяют *содержательное подпространство* дополнительного образования, которое отражает смысл, вкладываемый в каждую конкретную задачу. Координаты К4, К5, К9. К10, К11 определяют *деятельностное подпространство*, которое понимается нами как взаимодействие всех субъектов образовательного процесса в совместно значимой деятельности. Координаты К12, К13, К14 определяют *результативное подпространство*.

Для определения значимости каждого компонента разработанной модели в диссертации мы использовали методы теории графов. Для этого была составлена квадратная матрица модели и отмечены прямые связи каждого элемента по горизонтали, а обратные связи - по вертикали (табл. 10). Таким образом, было установлено, что ведущими звеньями в разработанной модели являются два компонента – *субъекты образовательного процесса (К-4) и образовательная среда (К-5)*

Таблица 10

**Матрица связей между компонентами модели  
дополнительного образования**

|                | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | K12 | K13 | K14 | Прямые связи |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|--------------|
| K1             |    | +  | +  | +  | +  | +  |    |    |    |     |     |     | +   | +   | 7            |
| K2             | +  |    | +  | +  | +  |    |    |    |    |     |     |     |     | +   | 5            |
| K3             | +  | +  |    | +  | +  | +  |    |    |    | +   | +   |     | +   | +   | 9            |
| K4             | +  |    | +  |    | +  | +  | +  | +  | +  | +   | +   | +   | +   | +   | 12           |
| K5             | +  | +  |    | +  |    |    | +  | +  | +  | +   |     | +   | +   | +   | 10           |
| K6             | +  |    |    |    | +  |    | +  | +  |    | +   | +   | +   | +   | +   | 9            |
| K7             |    |    |    | +  | +  | +  |    | +  | +  | +   | +   | +   | +   | +   | 10           |
| K8             | +  |    |    | +  | +  |    | +  |    |    | +   |     | +   |     | +   | 7            |
| K9             | +  | +  |    |    | +  |    | +  |    |    | +   |     | +   |     | +   | 7            |
| K10            |    |    | +  | +  | +  | +  | +  | +  | +  |     |     | +   |     | +   | 9            |
| K11            | +  |    | +  | +  |    | +  | +  |    |    | +   |     |     | +   | +   | 8            |
| K12            | +  |    |    | +  | +  | +  | +  |    |    | +   |     |     | +   | +   | 8            |
| K13            | +  |    |    | +  | +  | +  | +  |    |    | +   | +   |     |     | +   | 8            |
| K14            |    |    | +  | +  | +  | +  | +  |    |    |     | +   |     | +   |     | 7            |
| обратные связи | 10 | 4  | 6  | 11 | 12 | 9  | 10 | 5  | 4  | 10  | 6   | 7   | 9   | 13  | 116          |

Разработанная нами модель дополнительного образования в общеобразовательном учреждении воплощает в себе ведущие отечественные и зарубежные разработки в области методологии, теории и практики личностно развивающего образования. Практическая ценность такой модели видится нам в адекватности и полноте отражения основных требований, предъявляемых к современному дополнительному образованию в общеобразовательных учреждениях и соответствие социальному заказу субъектов образовательного процесса. Данная модель принципиально отличается от известных моделей [48; 50; 58; 60; 126; 137; 215; 237; 257 и др.] своей целостностью, самоорганизуемостью, открытостью.

Внедрение разработанной нами логико-смысловой модели дополнительного образования в практическую деятельность инновационного образовательного учреждения требует определение условий ее реализации и проверки ее эффективности, чему и посвящены следующие параграфы нашего исследования.

### 2.3. Условия оптимальной реализации модели дополнительного образования в общеобразовательном учреждении

В предыдущем параграфе представлены материалы проектировочного этапа эксперимента, в ходе которого нами была разработана логико-смысловая модель системы школьного дополнительного образования, отвечающая социальному заказу учащихся, родителей и педагогов лицея №14 г.Ставрополя и воплощающая современные подходы к данному виду образования.

*Целью организационно-деятельностного этапа* нашего эксперимента являлось внедрение разработанной модели в образовательную практику лицея №14, в котором создается развивающая и развивающаяся творческая среда. В ходе этого этапа была развернута широкая опытно-экспериментальная деятельность, включающая проведение констатирующего и формирующего экспериментов. Рассматриваемый этап предполагал проверку ранее выделенных и теоретически обоснованных условий *организационного, кадрового, технологического, программно-методического и психологического характера*, способствующих модернизации образовательного процесса в лицее.

Одним из наиболее важных условий реализации модели дополнительного образования мы считаем эффективную *кадровую политику* (подбор, расстановку, профессиональный рост и повышение квалификации, стимулирование и социальную защиту педагогов), осуществляемую в данном учебном заведении. Как показало наше исследование, одним из наиболее важных факторов, влияющих на развитие личности ребенка в системе дополнительного образования, является *профессионализм педагога*. Поэтому возможность профессионального роста педагогов – обязательное условие реализации разработанной модели дополнительного образования в общеобразовательном учреждении.

Анализ педагогических исследований, передового опыта инновационных школ и нашей практической деятельности выявили противоречие между возрастающими требованиями к педагогу дополнительного образования и его готовностью к решению стоящих перед современной школой задач, которые оп-

ределены Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года и рядом других документов.

При модернизации методической работы в рамках проводимого эксперимента мы исходили из тезиса Р. Реванса: «Необходимо сформировать культуру и среду неформального длительного организационного обучения, способствующих развитию инициативы и самомотивации сотрудников. В этом случае не люди с их опытом и знаниями, а сама культура организационного обучения и развития станет непередаваемым «ноу-хау» организации» [221].

Как показало наше исследование, в последние годы интерес к методической работе значительно вырос. В соответствии с требованиями времени методическая служба в образовательных учреждениях претерпела существенные изменения: обновилась ее задачи, функции, формы организации. В связи с этим появилось много практико ориентированных работ (В.И.Горова, И.В.Жуковский, Л.П.Ильенко, Ю.А.Лобейко, М.В.Кларин, В.С.Лазарев, А.М.Моисеев, А.М.Новиков, Г.Н.Попова, Г.К.Селевко, С.В.Тетерский, П.И.Третьяков, Я.С. Турбовской, Т.И.Шамова и др.), в которых авторы, дополняя друг друга, раскрывают различные аспекты научно-методической деятельности образовательных учреждений, практически не касаясь при этом деятельности педагогов дополнительного образования. В ходе эксперимента мы подошли к раскрытию проблем методической работы с педагогами дополнительного образования эмпирическим путем, опираясь на немногие имеющиеся рекомендации (Е.Б.Евладова, Л.Н.Буйлова, С.В.Кочнева, М.Н. Поволяева).

Анализ кадрового состава педагогов дополнительного образования лицея №14 на констатирующем этапе эксперимента позволил выявить ряд проблем:

- руководителями многих объединений дополнительного образования в лицее являются учителя (25 человек), которые автоматически переносят методы и приемы классно-урочной формы обучения в дополнительное образование;
- руководители некоторых объединений дополнительного образования не имеют специального педагогического образования (5 человек);

- преподаватели вузов, приглашаемые для руководства проектно-исследовательской деятельностью лицеистов, часто не учитывают возраст учащихся, перенося методы высшей школы на работу с детьми, не адаптируя их к условиям школьного дополнительного образования;
- практически ни по одному виду деятельности в школьном дополнительном образовании не существует государственных программ;
- недостаточно развита нормативная база дополнительного образования;
- несмотря на то, что система дополнительного образования является инновационной, педагоги дополнительного образования слабо знакомы с инновационными процессами в образовании.

Серьезным барьером является и консерватизм, характерный для многих представителей педагогической профессии, что обуславливает трудности в изменении стиля профессиональной деятельности, в овладении современными педагогическими технологиями.

На рассматриваемом этапе эксперимента нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление *степени информированности* педагогического коллектива лицея №14 *о системе дополнительного образования*. В результате проведенного опроса мы получили данные, отраженные в приложении 5 .

Опрос выявил недостаточную информированность педагогов, касающуюся теоретических основ педагогики дополнительного образования, роли этого вида образования в образовательной системе, в процессе воспитания и развития учащихся. Исследование показало, что информированность педагогов дополнительного образования и социальных педагогов в этой области является более основательной чем у учителей лицея. Учителям лицея был задан дополнительный вопрос: «Желаете ли вы стать педагогом дополнительного образования?», на который из 64 человек утвердительно ответили только 12 человек (18,8%). Результаты исследования дают возможность сделать следующие выводы:

- высшие учебные заведения не готовят специалистов в области дополнительного образования (педагогов, методистов, лидеров детских и юношеских

движений);

- в традиционной системе повышения квалификации педагогических кадров вопросы, касающиеся концептуальных основ организации дополнительного образования в общеобразовательном учреждении и специфики профессиональной деятельности, практически не освещаются;

- из-за недостаточной подготовки или информированности по данным вопросам большинство учителей не планируют свою профессиональную деятельность в системе дополнительного образования;

- в то же время в общеобразовательных учреждениях накоплен кадровый потенциал за счет саморазвития и уникальности специалистов для передачи знаний и опыта по профилю деятельности.

Результаты исследования показали необходимость проведения специальной подготовки для педагогов, работающих в системе дополнительного образования. Как показала наша практика, в современных условиях перспективным направлением повышения квалификации является организация этой деятельности на базе общеобразовательного учреждения. Курсовая подготовка педагога осуществляется лишь один раз в 5 лет. В межкурсовой период квалификация педагога повышается за счет методической работы, качество которой в значительной степени влияет на развитие учебного заведения. Поэтому нами была разработана программа курса «Организационно-педагогические основы дополнительного образования в общеобразовательном учреждении», включающая 6 тем и рассчитанная на 20 часов (см. приложение 6):

*Тема 1.* Генезис и основные педагогические идеи дополнительного образования детей в российской системе образования.

*Тема 2.* Цели, задачи, принципы и содержание дополнительного образования в общеобразовательном учреждении.

*Тема 3.* Программы дополнительного образования детей.

*Тема 4.* Проектно-исследовательская деятельность учащихся в системе дополнительного образования.

*Тема 5.* Особенности работы с одаренными детьми в системе дополнительного



го образования.

*Тема 6. Фестиваль педагогических идей педагогов дополнительного образования общеобразовательного учреждения.*

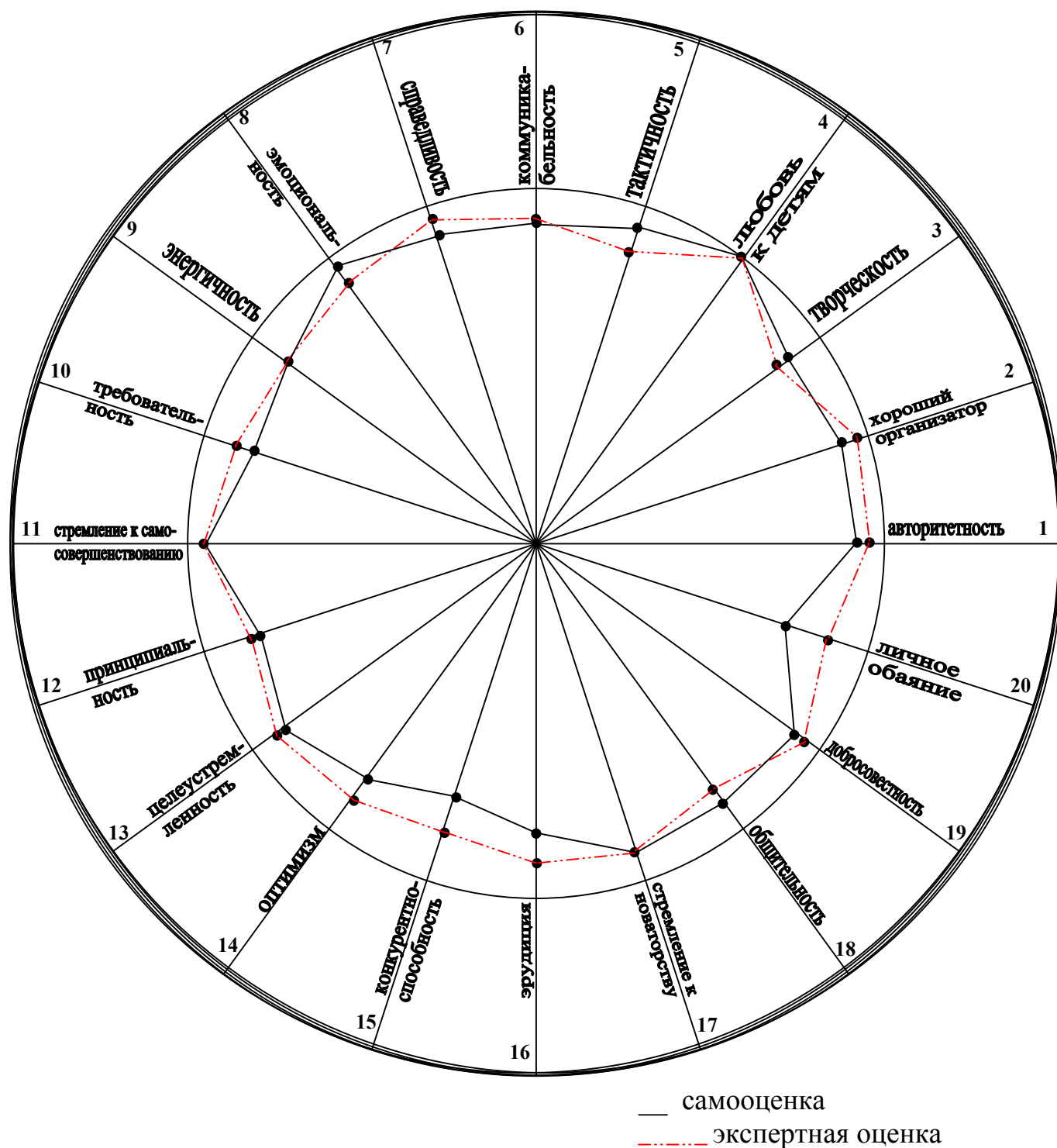
Как показал анализ практической деятельности, в систему методической деятельности общеобразовательных учреждений не внедрены программы подобного содержания. Разработанная нами программа реализовывалась в рамках технологии «Обучение действием» - альтернативной модели традиционному повышению квалификации учителя (Г.Ч. Тахтамышева) [220] без отрыва от производства. Поэтому обязательным условием каждого занятия является практическое задание: разработка программы, составление сценария праздника, проведение открытого занятия объединения и пр.

При определении подходов к организации методической работы мы исходили из того, что освоение профессиональной деятельности индивидом связано с наличием у него определенных психических свойств, ряд из которых профессионально значим. Наиболее полно основные черты личности, отражающие социально-нравственную направленность современного педагога, представлены в характеристике В.И.Горовой [45], которая выделила в этом понятии четыре базовых компонента. Педагог – это свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры; гуманная личность, относящаяся с любовью ко всему живому; духовно-богатая личность, обладающая высокими духовными потребностями; творческая личность, мыслящая диалектически, проявляющая творчество во всех сферах жизни.

Исходя из этого, нами было проведено исследование, направленное на *выявление профессионально значимых качеств личности педагога дополнительного образования*. В исследовании, основанном на методе экспертной оценки, принимали участие учителя лицей (70 чел.), педагоги дополнительного образования и руководители общеобразовательных учреждений – слушатели курсов повышения квалификации СКИПКРО (51 чел.), учащиеся старших классов (98 чел), родители (47 чел.). Ответы на вопрос: «Какие качества личности педагога дополнительного образования Вы считаете наиболее ценными?» давались

без ограничения числа качеств, которые хотел назвать респондент. Иерархия двадцати первых профессионально значимых качеств педагога дополнительного образования выглядит следующим образом: 1) авторитетность; 2) хороший организатор; 3) творческость; 4) любовь к детям; 5) тактичность; 6) коммуникабельность; 7) справедливость; 8) эмоциональность; 9) энергичность; 10) требовательность; 11) стремление к самосовершенству; 12) принципиальность; 13) целеустремленность; 14) оптимизм; 15) конкурентоспособность; 16) эрудиция; 17) стремление к новаторству; 18) общительность; 19) добросовестность; 20) личное обаяние. Далее, для построения профиля самооценки профессионально значимых качеств личности педагога дополнительного образования респондентам - педагогам, работающим в системе дополнительного образования лица №14, было предложено оценить выделенные качества по 9-балльной шкале. Экспертную оценку давали руководители школы и заведующие кафедрами лица. Данные нашего исследования представлены в приложении 7 (табл.2), а профиль педагога дополнительного образования представлен на рис.5.

Аналогичное исследование было проведено после завершения формирующего эксперимента. Надо отметить, что респондентами (родители – 100 чел; учащиеся – 200 чел.; педагоги – 91 чел.) были выделены практически те же основные профессионально значимые качества личности педагога дополнительного образования, но их иерархия значительно изменилась: 1) любовь к детям; 2) творческость; 3) справедливость; 4) авторитетность; 5) целеустремленность; 6) эрудиция; 7) тактичность; 8) коммуникабельность; 9) хороший организатор; 10) эмоциональность; 11) стремление к самосовершенству; 12) оптимизм; 13) конкурентоспособность; 14) стремление к новаторству; 15) общительность; 16) добросовестность; 17) энергичность; 18) требовательность; 19) принципиальность; 20) личное обаяние. Профиль педагога дополнительного образования, построенный после проведения формирующего эксперимента, представлен в приложении 7 (рис.1).



**Рис. 5. Профиль профессионально-значимых качеств личности педагога дополнительного образования (констатирующий эксперимент)**

Как показал анализ результатов исследования профессионально значимых качеств личности педагога дополнительного образования, особенно интенсивно в ходе эксперимента произошло развитие креативных, волевых и нравственных качеств личности по классификации (А.И.Кочетов).

Наше исследование показало, что, с одной стороны, имеется значительный теоретический и эмпирический материал, раскрывающий проблемы развития ребенка в условиях дополнительного образования. С другой стороны, недостаточно рассмотрены аспекты и возможности для развития творческого потенциала педагога дополнительного образования и влияние этого процесса на развитие творческого потенциала детей. Обращение к этой проблеме мы находим в исследованиях А.И.Щетинской, которая раскрывает ее для УДО [250], и в публикациях М.Н.Поволяевой, обращающей внимание на то, что «...для формирования у учащихся навыков исследовательской деятельности должна быть сформирована исследовательская культура и новое педагогическое мышление, педагог сам должен быть воспитан как личность» [181, С.2].

Таким образом, одной из задач повышения профессионального мастерства педагога становится вооружение его знаниями, которые позволяют овладеть критериями оценки, способами добывания и интерпретации научной информации, ее обработки и хранения. Нельзя не согласиться с рядом ученых в том, что исследовательская позиция педагога – это такое видение образовательной практики, когда педагог прежде всего прогнозирует свою деятельность, мысленно проигрывает различные варианты учебно-воспитательного процесса, оценивает его результативность.

Эксперимент показал, что, взаимодействуя с учеником в процессе исследовательской деятельности, педагог транслирует ему свою индивидуальность и способности, что, в свою очередь, ведет к формированию необходимых потребностей и способностей у школьника. Совершенно очевидно, что такое воздействие личности педагога на ученика возможно лишь при условии, что педагог способен (готов) стать субъектом творчества, а также субъектом творческого общения (взаимодействия). Поэтому для нас так важна содержательная характеристика личности педагога как субъекта творческого процесса.

Исходя из этих посылок, модернизацию методической деятельности в лицее при внедрении разработанной модели дополнительного образования мы рассматривали с таких качественных позиций, как изменение работы с педагоги-

ческими кадрами на основе системного осмысления практики; творческая переработка старого опыта; совершенствование сложившегося опыта работы на основе введения инноваций.

На рассматриваемом этапе эксперимента нас интересовал вопрос о способности педагогов к инновационной деятельности. Исследование проводилось на основе методики Ю.А.Лобейко [124], которая предполагала использование карты наблюдений и анкеты, в которых производится оценка и самооценка способностей педагога к инновационной деятельности по пятибалльной шкале. На констатирующем этапе эксперимента нами были получены результаты, представленные таблицей в приложении 7 (табл.1). Высокий уровень способности к инновационной деятельности проявился у 4,6% (2 чел) респондентов, средний уровень – у 74,5% (32 чел), низкий уровень показали 20,9% (9 чел) педагогов. Таким образом, педагогический коллектив лицея практически готов к инновационным преобразованиям для внедрения разработанной модели дополнительного образования. Аналогичное исследование, проведенное после формирующего эксперимента, показало значительное развитие у педагогов способности к инновационной деятельности: высокий уровень показали 50,0% (27 чел.) педагогов, средний – 46,3% (25 чел.), низкий – 3,7% (2 чел.).

Ввиду того, что в лицее реализуется кафедральная система управления научно-методической работой, мы сочли целесообразным организовать кафедру дополнительного образования. Кафедра дополнительного образования занимается разработкой и экспертизой новых образовательных программ; обсуждением и рецензированием различных методических материалов, подготовленных членами кафедры; организацией научно-исследовательской деятельности по проблемам дополнительного образования; повышением квалификации педагогов дополнительного образования; разработкой и внедрением новых методик и технологий; руководством проектно-исследовательской деятельности учащихся. При организации кафедры дополнительного образования нами были выделены некоторые особенности, отличающие ее от других лицейских кафедр. Анализ качественного состава кафедры представлен в табл. 11.

**Таблица 11**

**Состав кафедры дополнительного образования  
лицея № 14 г. Ставрополя**

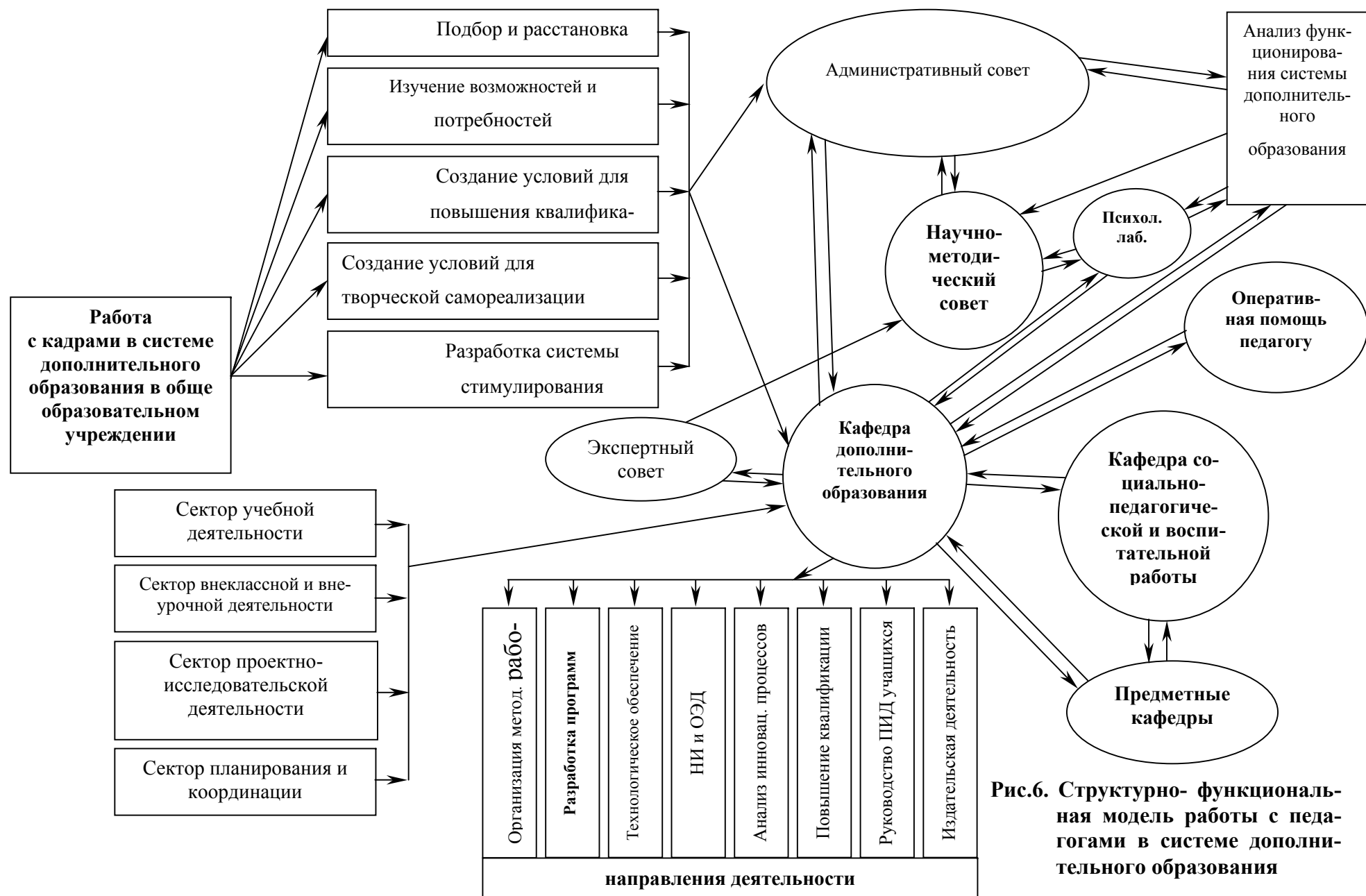
|  | Констатирующий эксперимент |      | После проведения формирующего эксперимента |      |
|--|----------------------------|------|--|------|
|  | человек                    | %    | человек                                    | %    |
| Всего членов кафедры<br><i>из них:</i> | 43                         | 100  | 54   | 100  |
| учителя                                | 25                         | 58,1 | 35   | 64,8 |
| педагоги дополнительного образования   | 14                         | 32,6 | 13   | 24,1 |
| социальные педагоги                    | 4                          | 9,3  | 6  | 11,1 |
| <i>Образование:</i>                    |                            |      |  |      |
| высшее                                 | 38                         | 88,4 | 48   | 88,9 |
| среднее специальное                    | 5                          | 11,6 | 6  | 11,1 |
| нет педагогического образования        | 5                          | 11,6 | 5  | 9,3  |
| <i>Квалификационный уровень</i>        |                            |      |  |      |
| высшая категория                       | 17                         | 39,5 | 30   | 55,6 |
| 1 категория                            | 11                         | 25,6 | 14   | 25,9 |
| 2 категория                            | 4                          | 9,3  | 8  | 14,8 |
| разряды                                | 11                         | 25,6 | 2  | 3,7  |
| <i>Ученые звания</i>                   |                            |      |  |      |
| доктор наук                            | 2                          | 4,7  | 4  | 7,4  |
| кандидат наук                          | 3                          | 7,0  | 4  | 7,4  |
| <i>Почетные звания</i>                 |                            |      |  |      |
| отличник просвещения                   | 10                         | 23,3 | 14   | 25,9 |
| почетный работник просвещения          | -                          | -    | 2  | 3,7  |
| заслуженный артист РФ                  | -                          | -    | 1  | 1,9  |

Кафедра дополнительного образования – самая многочисленная в лицее (в начале эксперимента она объединяла 43 педагога). Поэтому нами было предложено выделить 4 сектора: *учебной деятельности* (преподаватели факультативов, спецкурсов, предметных кружков), *внеклассной и внеурочной деятельности* (руководители объединений, клубов, студий и пр.), *проектно-исследовательской деятельности* (руководители секций лицейского научного общества, организаторы проектно-исследовательской деятельности), *планирования и координации* (руководители временных и постоянных творческих коллективов, занимающиеся разработкой нормативно-правовой базы дополнительного образования, планированием и организацией общешкольных мероприятий, подготовкой учащихся к предметным олимпиадам, научно-практическим конференциям и конкурсам учащихся всех уровней и пр.). При таком подходе

все члены кафедры становятся причастными к жизнедеятельности лица и способствуют развитию системы дополнительного образования. Другая особенность кафедры дополнительного образования состоит в том, что большинство ее членов является членами других кафедр, что обеспечивает взаимосвязь системы дополнительного образования с основным образованием и воспитательной системой.

На рис.6 представлена структурно-функциональная модель работы с педагогами дополнительного образования в лицейской системе методической деятельности. Особенностью методической работы в лицее является то, что в ее структуре появляется подструктура – оперативная помощь педагогу (ОПП), способствующая решению насущных проблем педагогов. При этом заказчиками методических услуг выступают все работники системы дополнительного образования, а сервисное обслуживание выполняет консультативный совет, включающий психолога, социолога, заместителей директора, ведущих учителей школы, ученых СГУ, педагогов-наставников.

Разработанная нами система методической работы с педагогами дополнительного образования представляет собой многоуровневую структуру различных видов и форм работы: деятельность в составе членов кафедры, самообразование, постоянно действующие семинары, научно-практические конференции, дискуссии и др. Акцент в представленной системе делается на практическом участии педагога в конкретном деле. В ходе эксперимента мы опирались *на временные коллективы*, способные инициировать внедрение разработанной модели и обеспечивающие научно-методическое сопровождение инновационных процессов в лицее. К ним относятся: *проектные команды, модульные команды, лаборатории, целевые, или творческие группы*. Участие членов педагогического коллектива в работе научно-методических формирований указанных типов в ходе проведения эксперимента способствовало формированию у педагогов мотивационно-творческой направленности; профессионального опыта проведения педагогического эксперимента; потребности к самореализации; исследовательской потребности и поведения.



**Рис.6. Структурно- функциональная модель работы с педагогами в системе дополнительного образования**



В методической деятельности в разработанной нами модели широко использовались приемы *актуализации жизненного опыта* (А.С.Белкин, И.Зими́на), позволяющие организовать эффективное взаимодействие и сотрудничество педагогов дополнительного образования. Суть приема *стартовой актуализации жизненного опыта* помогает выяснить, каким запасом теоретических и практических знаний обладают участники педагогического процесса, и создать психологическую установку на получение новой информации. Этот прием эффективно используется в начале учебного года, при составлении годового плана, программы деятельности объединения и пр. Эффективные результаты дает прием *опережающей проекции деятельности* при организации теоретических и практических семинаров, педагогических дискуссий по актуальным вопросам дополнительного образования. Так, за месяц до проведения занятия на тему: «Ситуация успеха в деятельности педагога дополнительного педагога» преподавателям были выданы бланки со следующими заданиями: «Очередное наше занятие посвящается созданию ситуаций успеха для детей на занятиях в объединениях дополнительного образования. Подготовьтесь к обсуждению следующих вопросов: 1) В работах каких классиков педагогической науки Вы встречали обращение к этой проблеме? 2) Вспомните, какие чувства испытывали Вы или Ваши дети в детстве, когда были успешны в каком-либо виде деятельности? 3) Приведите примеры из Вашей педагогической деятельности, когда этот прием был эффективен».

Прием *дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели* особенно эффективен, когда необходимо актуализировать творческий потенциал педагога, его потребность в самореализации. Так, руководителем кафедры дополнительного образования была выдвинута идея проведения в лице фестиваля педагогических находок, которую остальным членам кафедры было необходимо наполнить содержанием.

«Круглый стол» проводится в тех случаях, когда содержание проблемы предполагает множество различных точек зрения на ее решение. Так, эта форма широко использовалась нами в период организации кафедры дополнительного

образования, разработки программы развития. «Мозговая атака» использовалась нами в том случае, когда у педагогов имелись необходимые знания и в сжатые сроки требовалось найти оригинальное и эффективное решение практически значимой проблемы. Так, этот метод широко применяется нами для разработки общешкольных праздников. Для участия в игре часто приглашаются и учащиеся, и родители, и педагоги.

Суть приема *творческого моделирования идеальных образовательных объектов*, применяемого нами в процессе эксперимента, в том, чтобы дать педагогам построить в своем воображении идеальную модель объекта, материалом для которого служит витагенный опыт и информация, полученные в процессе обучения профессиональной деятельности. Этот прием послужил основой при построении профиля педагога дополнительного образования.

Кроме перечисленных методов и форм методической работы, в ходе эксперимента проводились проблемно-деятельностные игры. Наша практика дает возможность считать эти игры не только методами и формами методической учебы, но и одним из методов внутришкольного управления, так как они несут в себе функции организации, координации, согласования деятельности педагогов, руководителей, учащихся и их родителей. В то же время приведенные формы широко применялись педагогами дополнительного образования в своей практической деятельности.

Как показало наше исследование, внедрение разработанной модели дополнительного образования невозможно без серьезного концептуального программно-методического обеспечения деятельности как всей инфраструктуры этого вида образования, так и каждого объединения. Поэтому *программно-методические условия* играли в ходе эксперимента важную роль. Наша практическая деятельность подтвердила, что эффективность разработанной модели зависит от того, насколько дополнительные образовательные программы соответствуют интересам и потребностям учащихся, учитывают реальные возможности их удовлетворения в учебном заведении, помогают ребенку сформировать собственную ценностную и действенную позицию, стимулируют его самообра-

зование и саморазвитие, способствуют профессиональному самоопределению и влияют на личностную самореализацию. Принимая во внимание, что в настоящее время педагоги дополнительного образования работают в основном по авторским программам, мы внедрили в практику такую форму методической работы, как *фестиваль авторских программ*. Кроме этого со всеми педагогами дополнительного образования были проведены семинары – практикумы, на которых слушатели знакомились с основными требованиями к содержанию дополнительных образовательных программ, схемой ее разработки и критериями оценки на основе методических рекомендаций, разработанными нами в ходе экспериментальной деятельности на базе материалов Всероссийских конкурсов педагогов дополнительного образования «Сердце отдаю детям».

Каждая разработанная программа проходила экспертизу (внутреннюю – в экспертном совете лицея или внешнюю – на кафедрах СКИПКРО или СГУ) и защиту во время проведения фестиваля, который стал в лицее традиционным. Так, в 2000 году защиту прошли 16 дополнительных программ, в 20001 году – 12, в 2002 году – 18. Таким образом, практически все программы дополнительного образования в лицее прошли экспертизу. При этом статус авторской программы был закреплён за 12 программами, модифицированной – за 30 программами, экспериментальной – за 4 программами. Особое внимание во время проведения всех фестивалей уделялось обсуждению программ, обеспечивающих ТПЖД (см. приложение 4), - «История научных открытий» (8 кл.), «Основы библиографии и библиотечное дело» (9 кл.), «Методы научных исследований» (9 кл.), «Математические методы научных исследований» (10 кл.) и др. Для обеспечения ТПЖД нами была внедрена академическая практика, в ходе которой учащиеся изучают теоретические основы проектно-исследовательской деятельности и выполняют проекты или исследования в качестве практического применения полученных знаний (табл.12). Школьники учатся проводить научные эксперименты, проверять гипотезы, интерпретировать полученные данные, оценивать полученные результаты и делать выводы.

Таблица 12

## Структура академической практики в лицее № 14

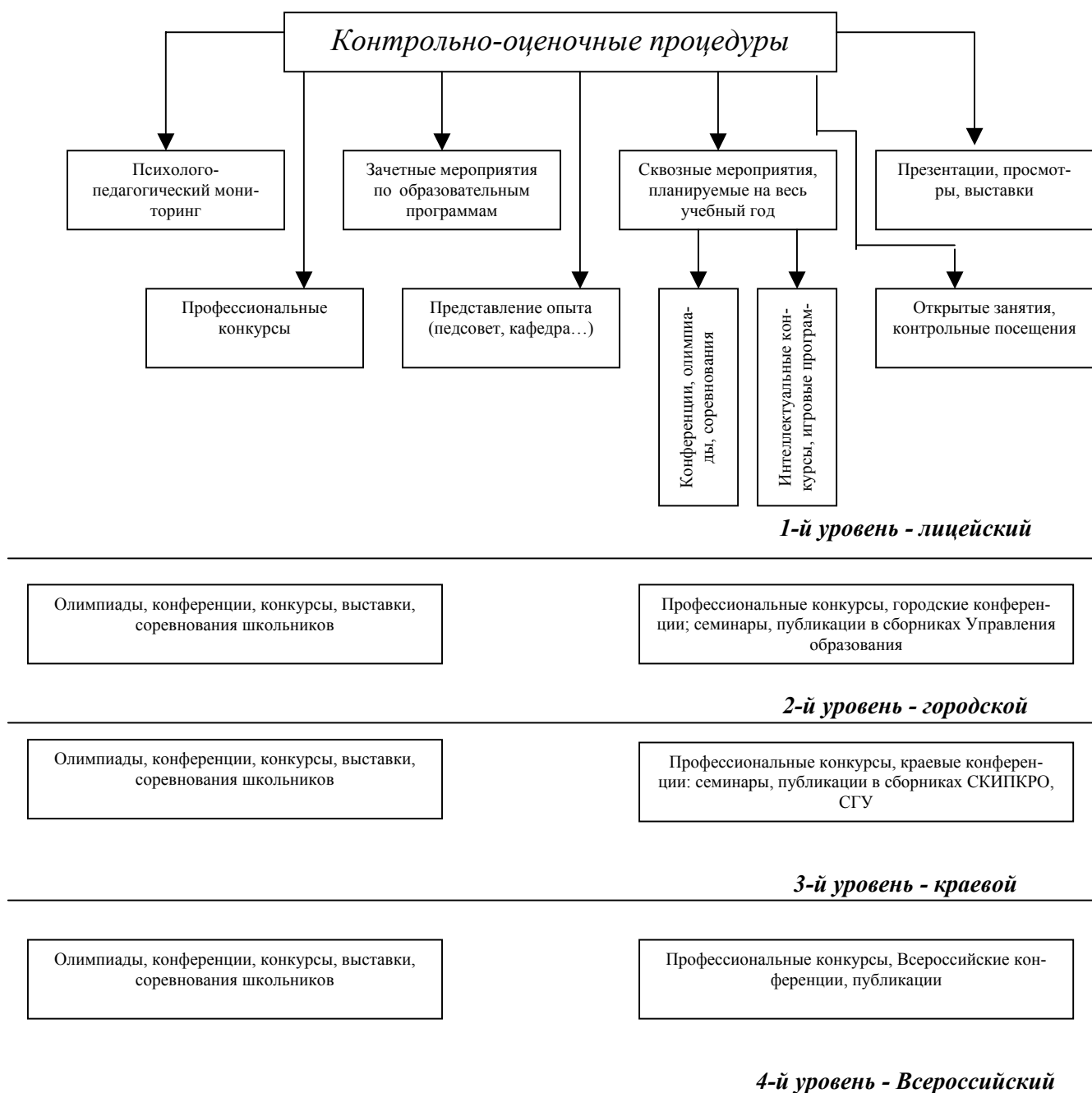
| Этапы  | Контингент учащихся   | Сроки   | Цель  | Форма отчета   | Где заслушивается отчет   |
|--------|---|---|---|--|---|
| Первый | Учащиеся, изъявившие желание обучаться в профильных классах (после окончания 8 кл.) | 10 дней в конце учебного года после окончания 8 класса (групповые занятия); групповые и индивидуальные занятия в течение 9 класса                                       | -Углубление и расширение кругозора;<br>-изучение курса «Библиография и библиотечное дело»;<br>-приобщение к проектно-исследовательской деятельности как составной части учебного процесса | Предметное сочинение, сообщение, реферат, отчет экспедиции и пр. | Осенняя и весенняя сессии лицейского научного общества; лицейские конференции «Старт в науку» или «Шаг в будущее»   |
| Второй | Учащиеся профильных классов (после окончания 9 класса) и в течение 10 класса        | 10 дней в конце учебного года после окончания 9 класса (групповые занятия); групповые и индивидуальные занятия в течение 10 класса                                      | -Включение учащихся в активную проектно-исследовательскую деятельность;<br>-изучение курсов «Методы научных исследований»   | Проект, исследование, экспериментальная работа, реферат          | Осенняя и весенняя сессия лицейского научного общества, лицейская конференция «Шаг в будущее»; научно-практические конференции всех уровней   |
| Третий | Учащиеся профильных классов после окончания 10 класса и в течение 11 класса         | 15 дней после окончания 10 класса (индивидуальные и групповые консультации), работа в течение учебного года (научные семинары, индивидуальные и групповые консультации) | Совершенствование навыков проектной и научно-исследовательской деятельности   | Исследование, экспериментальная работа, научная статья, проект   | Осенняя и весенняя сессии лицейского научного, лицейская конференция «Шаг в будущее», научно-практические конференции школьников всех уровней; сдача выпускных экзаменов по профилирующим дисциплинам |

Большую роль в ТПВД играет научное общество учащихся (НОУ), деятельность которого регламентируется в лице положения, определяющим права и обязанности членов, содержание и формы работы. НОУ – это своеобразная деловая игра для старшеклассников, которая помогает решать в школе многие задачи развивающего образования:

- повышает престиж знаний, грамотность в широком смысле слова, общую культуру учащихся, совершенствует навыки учебной работы;
- развивает личность ученика, формирует системность и глубину знаний, критическое мышление;
- обогащает социальный опыт: учит деловитости, умению преодолевать трудности, достойно переживать успехи и неудачи, воспитывает уверенность в своих силах; расширяет контакты с учениками других школ города и страны; учит взаимодействовать с учителями и учеными.

Критерием успешности деятельности НОУ, на наш взгляд, является самочувствие ученика, комфортность пребывания в школе, в которой ему помогают самореализовываться.

В ходе экспериментальной деятельности нами была разработана четырех-уровневая модель контроля и оценки результатов, представленная на рис. 7. Эта модель служит оптимизации дополнительного образования, является саморазвивающейся, в ее функционирование вовлечены все участники образовательного процесса. Такая система контроля оценки приносит реальную пользу всем субъектам образовательного процесса. В понятие «реальная польза» мы включаем и душевный комфорт работника, знающего, что его деятельность будет оценена объективно, а успех не останется незамеченным. Представленная модель не предполагает одностороннего контроля со стороны администрации и не исчерпывается обычными контрольными посещениями занятий. Главное в разработанной модели дополнительного образования возможность увидеть успехи и сравнить развитие ребенка и педагога.



**Рис.7. Модель контроля и оценки деятельности педагога дополнительного образования.**

Успешности реализации модели дополнительного образования способствует единство действий администрации учебного заведения, учителей, воспитателей, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования и классных руководителей. Конечно, традиционные функции классных руководителей, такие, как обеспечение учебно-воспитательного процесса, организация внеурочной деятельности и проведение классных мероприятий, установление контакта с родителями учащихся, при этом сохраняется. Однако главным направлением

деятельности классного руководителя становится постоянное отслеживание развития личности каждого ребенка, реализация его способностей, таланта, забота об общекультурной среде; работа с родителями в этих направлениях.

В процессе создания системы нормативного и информационного обеспечения образовательной деятельности в системе дополнительного образования нами решались задачи обеспечения педагогов образовательной информацией и документами об образовании, отбора необходимого минимума документации, достаточной для реализации образовательных программ, получения обратной информации от руководителей объединений. В ходе реализации разработанной модели мы осуществляли коллективную подготовку и разработку документации, сформировав рабочие группы педагогов. При разработке документации одним из критериев отбора является ее целесообразность, необходимость для совершенствования образовательного процесса.

Нормативная и информационная база системы дополнительного образования в лицее структурирована в блоки: 1)документы об образовании; 2)инструктивные материалы (инструкции, правила, требования); 3)положения, регламентирующие деятельность системы дополнительного образования (положения об академической практике; о летних школах; о научно-практических конференциях, о предметных олимпиадах и пр.); 4)образовательные программы; 5)личная документация руководителей объединений дополнительного образования; 6)информационные материалы, статистические данные. Некоторые из перечисленных материалов представлены в приложении 8.

Учитывая, что разработанная модель дополнительного образования отвечает социальному заказу, в определении которого участвовали педагоги, нами было проведено исследование, направленное на выяснение *степени удовлетворенности педагогов дополнительного образования* различными аспектами социально- производственной ситуации и выделение из них наиболее значимых для деятельности. Исследование проводилось по адаптированной методике Е.Н. Степанова [213], согласно которой педагогам необходимо было оценить по 5-балльной шкале 12 аспектов: 1)организация труда; 2)условия труда;

3)заработная плата; 4)содержания деятельности; 5)возможность реализовать свои способности; 6)отношения в коллективе; 7)отношения с администрацией; 8)стиль и методы руководства системой дополнительного образования; 9)возможность влиять на дела коллектива; 10)возможность творческого развития профессионального роста; 11)отношение администрации к потребностям педагогов; 12)объективность оценки деятельности педагога. Анализ результатов на констатирующем этапе исследования показал, что *высокий уровень* удовлетворенности отметили 18,6% (8 чел.) работников лицея, из которых 16% (4чел.) учителя, 21,4% (3 чел.) педагоги дополнительного образования , 25% (1 чел.) социальные педагоги; *средний уровень* - 79,1% (34 чел): 84% (21 чел) учителя, 71,4% (10 чел)- педагоги дополнительного образования, 75% (3 чел) социальных педагогов; *низкий уровень* –7,2% респондентов (1 педагог дополнительного образования).

Для успешного проведения формирующего эксперимента необходимо было выяснить, какие аспекты наиболее значимы для работников системы дополнительного образования лицея. Для этого педагогам было предложено выбрать наиболее значимые аспекты (не более 6) из предложенных показателей. Как показал анализ результатов, наиболее значимыми для педагогов лицея, работающих в системе дополнительного образования, являются следующие 6 аспектов: 1)объективность оценки деятельности; содержание деятельности; 2)условия труда; 3)возможность реализовать свои способности; 4)организация труда; 5)возможность творческого развития и профессионального роста; 6)заработная плата. Указанные аспекты были отмечены всеми группами респондентов. Результаты исследования, представленные в приложении 9, были использованы нами при организации экспериментальной работы. Аналогичное исследование было проведено нами после проведения формирующего эксперимента. Оно показало, что уровень удовлетворенности деятельностью значительно повысился: высокий уровень показали 72,2%(39 чел.) педагогов, средний – 27,8%(15 чел.). Низкий уровень удовлетворенности не отметил ни один человек.



В ходе экспериментальной работы по внедрению модели дополнительного образования в практику лицея №14, мы столкнулись с проблемой оценивания деятельности учащихся на занятиях в объединениях дополнительного образования. Анализ педагогической литературы по проблемам дополнительного образования показал, что вопрос оценки результатов деятельности учащегося в объединении дополнительного образования только начинает обсуждаться.

Изучение различных подходов к оценке и оцениванию в школьном (общем) образовании (Ш.А.Амонашвили, В.В.Гузеев, В.И.Журавлев, В.А.Семенов, К.М.Ушаков, В.Ф.Шаталов и др.) показывает, что оценка – это акт, являющийся частью образовательного процесса. Мы считаем, что в дополнительном образовании целесообразно использовать рейтинговую систему, которая не случайно в настоящее время используется все большей популярностью.

На основании рекомендаций В.В.Гузеева [53;54] нами была разработана *рейтинговая система оценивания для объединений дополнительного образования*. Для составления списка всех оцениваемых учебных действий была создана экспертная группа из 10 профессионально компетентных, опытных учителей, которыми был составлен список из 12 параметров. После этого каждый из 10 экспертов ранжировал этот список в соответствии со своими представлениями о значимости вида деятельности. В результате этого был найден суммарный ранг каждого вида действия (матрица представлена таблицей в приложении 10, табл. 1).

Полученные экспертные оценки прошли проверку на согласованность. Для этого были найдены суммы  $R_i$  по каждой строке  $R_i = \sum_{k=1}^n r_{ik}$ , среди них выбрана наибольшая  $R_{\max}=113$  и наименьшая  $R_{\min}=37$ , вычислен размах

$$\Delta R = R_{\max} - R_{\min} = 113 - 37 = 76.$$

Согласованность экспертных оценок считается достаточно высокой, если  $\Delta R = m > \sqrt{2n}$ . В нашем случае  $76 > \sqrt{2 \cdot 12}$ , что позволяет признать эти экспертные оценки согласованными, несмотря на очевидный разброс мнений экспертов по значимости тех или иных параметров. В результате получен ранжированный

список всех видов деятельности, который уже можно считать оценочной шкалой. В связи с тем, что равномерная шкала недостаточно стимулирует ученика на деятельность высокого порядка, после обсуждения каждому виду деятельности было присвоено рейтинговое число, которое делает шкалу неравномерной, но более рациональной и жизнеспособной.

Соответствие видов деятельности (параметров) и их рейтинговых чисел (веса) приведено в приложении 10 (таблица 2). При использовании этой шкалы на практике набор рейтинговых чисел может меняться в зависимости от значимости на этот период видов деятельности. Для таких изменений не требуется повторения всей процедуры построения шкалы. Важно, чтобы педагог, использующий рейтинговую шкалу, фиксировал все, что делают ученики с целью избежания обид и недоразумений. Сообщение информации о рейтинге ученика может быть открытой (например, таблица на стенде в классе) или закрытой (например, заполнение таблицы в тетради ученика), публично может объявляться только максимальный и минимальный рейтинг, без имен их обладателей. Для более точного подсчета рейтинга можно использовать 3 оценки: самооценку учащегося, оценку педагога и оценку товарища по объединению (ассистента). Переход от оценки педагога дополнительного образования к самооценке важен для превращения ученика в активного субъекта обучения. Применение самооценки позволяет ученику выступить в роли учителя.

Расчет рейтинга лучше всего следует производить к концу каждого занятия или к началу следующего. Это позволит ученику лучше управлять своим образованием и в целом работать продуктивнее. Перевод рейтинга ученика в баллы представлен в приложении 10 (таблиц 3).

В конце четверти рассчитывается средний рейтинг каждого ученика по

формуле:  $R_{cp} = \frac{\sum_{n=1}^k R_n}{k}$ , где  $R_n$  – рейтинг учащегося на каждом занятии;

$k$  – число занятий за месяц.

Далее нами была разработана блочно-рейтинговая система оценивания с начислением в актив каждого учащегося определенного количества баллов за ка-

ждый вид деятельности. Расчет рейтинга каждого ученика проводится по следующим блокам: внеурочная, внеклассная, внешкольная деятельность. Механизм расчета рейтинга каждого ученика приведен в приложении 10 (таблица 4).

В итоге мы пришли к форме паспорта творческой самореализации каждого учащегося, класса, параллели, что дает возможность системно подойти к осуществляемой работе и полнее выявлять динамику успешности учебной и внеучебной деятельности учащегося. Достоинствами предложенной технологии является то, что работу можно выполнять с помощью электронных таблиц Microsoft Excel, которые имеют все необходимые функции для определения рейтинга каждого ученика.

В последнее время за рубежом обсуждается идея «папки достижений» (portfolio assessment) как способа определения личностного развития ребенка. В ходе нашего эксперимента была внедрена технология «портфель достижений ученика» как средство формирования умений самооценки, рефлексии, инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда ребенка, рефлексии его собственной деятельности.

Ученик по собственному выбору либо по заданию педагога отбирает в свое «досье» работы творческого характера, выполненные им на уроке или дома (сочинения, рисунки, стихи и пр.), во внеклассной работе (сообщения, рефераты, доклады и пр.). Ученик может отобрать в свой «портфель» контрольные работы, тесты и пр. как показатель собственного успеха. Отбор ведется обязательно в течение одного года. Но, как показал опыт работы лицея №14, большинство учащихся сохраняет свои «портфели» на протяжении нескольких лет обучения. Каждая отобранная работа сопровождается комментарием ученика, почему он считает необходимым отобрать именно эти работы, причем педагог вместе с учеником отмечают, что у ребенка получилось в этой работе, а что нет; согласен ли он с оценкой педагога и какие выводы он может сделать по результатам этой работы. Презентации «портфелей» происходят каждую четверть в классе на родительском собрании. По результатам отбора классным жюри ученики демонстрируют свои успехи на конференциях, выставках. В тоже время это не

конкурс, а фестиваль творчества детей.

Резюмируя изложенное в данном параграфе, можно обобщить *условия*, способствующие внедрению разработанной нами модели дополнительного образования в образовательную практику общеобразовательного учреждения:

1. выделение дополнительного образования в самостоятельное подразделение учебного заведения, предполагающее интеграцию основного и дополнительного образования детей, организационное и содержательное единство основных структур школы, деятельность которых строится с учетом основных концептуальных идей, обеспечивающих развитие школы в целом;

2. использование возможностей образовательной среды;

3. включенность в деятельность системы дополнительного образования в той или иной степени всего педагогического коллектива учебного заведения в целом;

4. возможность профессионального роста педагогов дополнительного образования. Многоуровневая структура различных видов и форм методической работы: деятельность в составе членов кафедры, творческих групп; самообразование, постоянно действующие семинары, научно-практические конференции, дискуссии; участие в профессиональных конкурсах и др., при этом акцент ставится на практическом участии педагога в конкретном деле;

5. внедрение модели дополнительного образования в практическую деятельность общеобразовательного учреждения невозможно без серьезного концептуального программно-методического обеспечения как всей инфраструктуры, так и каждого творческого объединения;

6. в качестве ресурсного обеспечения работы с педагогами дополнительного образования нами определены: принципы и нормы, принятые в педагогическом коллективе; документальная готовность школы; уровень и характер управления; теоретическое и научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки педагогов.

## **2.4. Опытнo-экспериментальная проверка и оценка эффективности разработанной модели**

В предыдущих параграфах нашего исследования были представлены материалы проектировочного этапа эксперимента, в ходе которого нами разработана логико-смысловая модель дополнительного образования общеобразовательного учреждения, отвечающая социальному заказу учащихся, родителей и педагогов. В ходе организационно-деятельностного этапа нами был решен ряд задач организационного, кадрового, технологического, программно-методического и психологического характера, направленных на модернизацию образовательного процесса в лицее. В результате решения этих задач:

- дополнительное образование было выделено в отдельную инфраструктуру, в которой разнообразные объединения работали на основе единой образовательной программы учебного заведения;
- в качестве системообразующего элемента была выделена проектно-исследовательская деятельность учащихся; для исследования эффективности разработанной модели дополнительного образования были определены экспериментальная и контрольная группы учащихся;
- среди учителей лицея был проведен опрос с целью выявления желающих работать в системе дополнительного образования; администрацией лицея, были решены кадровые вопросы, связанные с обновлением и расширением существующей инфраструктуры дополнительного образования;
- с педагогами дополнительного образования была организована систематическая учеба, в ходе которой педагоги знакомились с опытом работы инновационных российских школ, с современными педагогическими технологиями, направленными на развитие творческой индивидуальности ребенка; организация постоянно действующего семинара педагогов дополнительного образования способствовала развитию педагогического творчества;
- была организована кафедра дополнительного образования; предметными кафедрами лицея проводилась работа по разработке программно-методического

обеспечения дополнительного образования, при этом большое внимание уделялось интегрированным курсам, направленным на включение учащихся в активную проектно-исследовательскую деятельность;

- были пересмотрены подходы к разработке учебного плана лицея, в результате чего вариативный блок был полностью передан инфраструктуре дополнительного образования в соответствии с потребностями учащихся и родителей;

- была модернизирована воспитательная система лицея таким образом, чтобы объединения дополнительного образования активно участвовали в проведении общешкольных праздников, направленных на поддержку существующих школьных традиций. В практику внедрялись инновационные и авторские организационные формы дополнительного образования;

- был изучен вопрос о включении образовательной среды в процесс дополнительного образования; были заключены договоры о творческом сотрудничестве с СДДТ, театром, филармонией, вузами, военными училищами, библиотеками, спортивным комплексом «Союз»;

- была разработана нормативная база дополнительного образования, включающая учебный план; должностную инструкцию педагога дополнительного образования; положение о кафедре дополнительного образования; перечень документации педагога дополнительного образования; требования к программам; положение об академической практике; положение о лицейских научно-практических конференциях; положение о предметных олимпиадах и пр.;

- в положение о материальном стимулировании членов педагогического коллектива лицея №14 были внесены дополнения, связанные с материальным поощрением педагогов дополнительного образования за успешную работу и высокие показатели, что было связано с созданием комфортной обстановки для педагогической деятельности;

- организована лаборатория диагностики и прогнозирования, которой проводилось отслеживание результатов внедрения разработанной модели; в штат лицея дополнительно были введены психологи, которые не только проводили факультативные занятия и спецкурсы для учащихся лицея, но и психологиче-

ские тренинги и специальные занятия для снижения напряженности среди детей и поддержания психологически комфортного климата в коллективе.

*Формирующий эксперимент* проводился нами в соответствии с основным подходами к дополнительному образованию, выделенными в 1-й главе исследования. Для определения специфики влияния системы дополнительного образования на личность старшеклассников нами были выделены экспериментальная (учащиеся физико-математического класса, ЭГ) и контрольная группы (учащиеся экономико-математического класса, КГ). Состав групп весьма однороден по ряду характеристик: по количественному составу – в каждой группе по 20 учащихся одного возраста, по своему общему развитию и статусу, все учащиеся намерены после окончания школы продолжить обучение в вузах. На начало эксперимента в каждом классе 15 учащихся обучались на «4» и «5». Такой состав групп существенно повышал достоверность получаемых результатов и позволял с большей уверенностью делать выводы о влиянии системы дополнительного образования на развитие личностных особенностей учащихся.

Для *диагностики структуры мотивации* школьника нами была использована адаптированная методика Н.П.Фетискина, В.В.Козлова и Г.М.Мануйлова [230, С.106-107]. По этой методике учащемуся необходимо было оценить причины, по которым учащийся осваивает дополнительные образовательные программы: 0 баллов – почти не имеет значения, 1 балл – частично значимо, 2 балла – заметно значимо, 3 балла – очень значимо.

Как показал констатирующий эксперимент, ранжирование мотивов в ЭГ выглядит следующим образом: 1. эмоциональные; 2. познавательные; 3. внешние; 4. достижения; 5. позиции лицеиста; 6. коммуникативные мотивы; 7. мотивы саморазвития. В КГ ранжирование мотивов показало следующее: 1. коммуникативные; 2. эмоциональные; 3. познавательные и внешние мотивы; 4. мотивы достижения; 5. мотивы самопознания; 6. мотивы позиции лицеиста.

Целенаправленный формирующий эксперимент повлиял на значимость причин, по которым учащиеся занимаются в объединениях дополнительного образования. В ЭГ ранжирование мотивов показало следующее: 1. мотивы са-

моразвития; 2. познавательные; 3. достижений; 4. позиции лицеиста; 5. коммуникативные; 6. внешние; 7. эмоциональные. Таким образом, целенаправленная деятельность учащихся в системе дополнительного образования повлияла на мотивационную сферу таким образом, что у лицеиста выработалась устойчивая потребность в саморазвитии и познании. Это дает возможность утверждать, что *в соответствующим образом организованной среде реализуются мотивационно-смысловые качества исследователя.*

В КГ также произошли изменения в значимости мотивов. В этой группе мотивы саморазвития также вышли на первое место, но с меньшим коэффициентом, чем в ЭГ. В КГ мотивы саморазвития связаны с признанием ребенка в лицейском сообществе, что было подтверждено в ходе уточняющих опросов. Второе место (с небольшим отрывом) занимают коммуникативные мотивы; третье место – познавательные. Это свидетельствует о том, что сама атмосфера лицея влияет на развитие мотивационной сферы лицеиста. Обобщенные результаты диагностики структуры мотивации занятий в системе дополнительного образования представлены нами в приложении 11.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни». Поэтому в ходе эксперимента нами была выдвинута гипотеза *о непосредственном участии дополнительного образования в формировании некоторых нравственных позиций учащихся.*

Развитие личности и, в первую очередь, ее духовной сферы связывается с построением собственной иерархии ценностей-целей, формируемых под воздействием этнокультурных традиций, а также индивидуального жизненного опыта, приобретаемого в процессе воспитания и самовоспитания. Далеко не все цели как жизненные ориентиры, воспринимаемые личностью в процессе ее социализации (воспитания в широком смысле этого слова), становятся для нее ценностями. Основы формирования и развития базовой структуры личностных цен-



ностей закладываются в подростковом и раннем юношеском возрасте, приходящемся на 6-11 классы образовательной школы. Именно в этот период школа должна переносить приоритетное внимание с учебной деятельности, понимаемой как расширение области знаний, на воспитание как целенаправленное развитие личности, ее духовной и социальной сферы.

В рамках педагогического эксперимента нами было проведено исследование ценностных ориентаций по адаптированной методике М.Рокича, основанной на прямом ранжировании списка ценностей. Согласно методике различаются два класса ценностей: терминальные (ценности-цели) и инструментальные - (ценности-средства). Класс терминальных ценностей был дополнен ценностями «постановка и достижение цели» и «исследовательская деятельность», что связано со статусом образовательного учреждения и целью педагогического эксперимента. На первом этапе нами был рассмотрен рейтинг терминальных ценностей. Учащимся предлагалось сделать ранжирование (пронумеровать) 20 ценностей-целей в порядке их значимости для собственной жизни.

На констатирующем этапе эксперимента в ЭГ можно выделить 5 абсолютно принимаемых терминальных ценностей: здоровье, любовь, наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь, материально-обеспеченная жизнь. Процент выбора этих ценностей или преобладает над другими, или очень высок (от 15% до 33% всех принимаемых ценностей). Далее следуют: свобода; жизненная мудрость; познание; развлечение; развитие. Последние три места устойчиво занимают: продуктивная жизнь; интересная работа; красота природы и искусства. Причем эти ценности не относятся к числу абсолютно отвергаемых.

В КГ пять абсолютно принимаемых ценностей-целей и набор, занимающий три последних места, мало отличались от результатов ЭГ.

После проведения формирующего эксперимента в ЭГ класс терминальных ценностей был проранжирован следующим образом: 1. интересная работа; 2. здоровье; 3. активная деятельная жизнь; 4. познание; 5. развитие; 6. исследовательская деятельность; 7. жизненная мудрость; 8. творчество; 9. свобода; 10. стремление к постановке и достижению цели и т.д., что представлено нами в

приложении 12 (рис. 1б).

В КГ первые 10 мест заняли следующие ценности-цели: 1. здоровье; 2. материально обеспеченная жизнь; 3. наличие хороших и верных друзей; 4. любовь; 5. жизненная мудрость; 6. продуктивная жизнь; 7. развлечения; 8. свобода; 9. счастливая семейная жизнь; 10. интересная работа. Результаты исследования представлены нами графически в приложении 12 (рис. 1а, 1б).

При проведении кластерного анализа терминальных ценностей мы выделили ценности личной жизни, социального взаимодействия, самореализации, социальной успешности. Констатирующий этап эксперимента выявил следующее:

а) как в ЭГ, так и в КГ 1-е место занимают ценности личной жизни, 4-е – ценности социальной успешности; б) 2-е место в ЭГ – ценности социального взаимодействия, в КГ – ценности самореализации; в) 3-е место в ЭГ занимают ценности самореализации, а в КГ – ценности социального взаимодействия; г) 4-е место как в ЭГ, так и в КГ занимают ценности социальной успешности.

После завершения формирующего эксперимента произошло перераспределение рангов групп терминальных ценностей. В ЭГ ранжирование показало следующее: 1) ценности социальной успешности; 2) самореализации; 3) личной жизни; 4) социального взаимодействия. В КГ ранжирование несколько иное: 1) ценности личной жизни; 2) социальной успешности; 3) социального взаимодействия 4) самореализации. Результаты кластерного анализа диагностики терминальных ценностей отражены в приложении 12 (табл. 1, рис. 3а).

Аналогичным образом были исследованы инструментальные ценности (приложение 12, рис. 2а, 2б, 3б).

Исследование терминальных и инструментальных ценностей было дополнено нами распределением старшеклассников по уровням сформированности ценностных ориентаций согласно адаптированной методике А.С.Койчуевой [94], что представлено нами в приложении 12 (табл. 2).

Анализ результатов показал, что в ходе опытно-экспериментальной работы в ЭГ значительно увеличилось число учащихся с высоким и достаточно высоким уровнями сформированности ценностных ориентаций и уменьшилось

число учащихся с низким уровнем. В КГ также виден позитивный сдвиг в уровнях сформированности ценностных ориентаций, но не такой явный.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило прямую зависимость между включением учащихся в активную деятельность в системе дополнительного образования и сформированностью ценностных ориентаций учащихся.

В ходе теоретического исследования нам не удалось найти данных, позволяющих установить, какие особенности личности изменяются у учащихся под влиянием систематических занятий проектно-исследовательской деятельностью, а какие особенности не претерпевают серьезных изменений. В психолого-педагогической литературе нами найдены данные о влиянии занятий спортом и туристско-краеведческой деятельностью на развитие личностной гармонии старшеклассников (О.И.Мотков, Ю.Л.Ханин, А.А.Остапец и др.). По нашей гипотезе, *проектно-исследовательская деятельность при ее гуманистически ориентированной и комплексной психолого-педагогической организации оптимизирует личность участвующих в ней учащихся, повышает как гармоничность отдельных аспектов их личности, так и общий ее уровень*. В исследовании нами были применены адаптированные методики «Психологическая культура личности» и «Экспертная оценка гармоничности личности учащегося» О.И.Моткова [139; 140].

Психологическая культура личности – это комплекс развитых специальных потребностей, способностей и умений человека [140]. Такие потребности изначально присущи ему в виде особых мотивационных тенденций, которые обеспечивают реализацию природных способностей. В качестве изучаемых *культурно-психологическим проявлений* автором методики выделены:

- регулярно совершаемое *самопознание*, в результате которого осознается жизненное предназначение, образуется и поддерживается конструктивное соотношение и самооценка;
- *конструктивное общение* с людьми, помогающее продуктивному разрешению личных, деловых и общественных проблем;
- *саморегуляция* эмоций, действий и мыслей (умение поддерживать положи-

тельный эмоциональный тон, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях; создавать позитивные личностные установки и отношения; проявлять гибкость мышления при решении сложных задач; поддерживать гармоничный, разнообразный и адаптивно необходимый образ жизни и т.п.);

- гармонично организованное *творчество* – наличие интересного творческого дела;

- *конструктивное ведение своих дел*, для которых характерны реалистическое планирование, доведение начатого до конца, умение отказаться от нереальной цели и сформулировать новую, умение систематически работать.

- *конструктивное саморазвитие* личностных установок и поведения, гармонизирующих желания, эмоции, мысли и представления о себе, людях, окружающем мире, природе.

Согласно используемой методике, респондентам предлагалась оценить силу своих психологических потребностей (5-балльная шкала А). Оценка степени осуществления этих потребностей в поведении (5-балльная шкала Б) осуществлялась методом экспертных оценок (в качестве экспертов вступали сами учащиеся, родители, классные руководители, преподаватели профильных курсов).

На этапе констатирующего эксперимента была выявлена высокая самооценка культурно-психологических потребностей (ЭГ – 3,96 б., КГ – 3,73 б.), которая в обеих группах практически одинаково отличается от экспертной оценки (ЭГ – 3,21 б.,  $\Delta = 0,75$  б., КГ – 3,09 б.,  $\Delta = 0,64$  б.). При этом все типы культурно-психологических потребностей в обеих группах имеют средний уровень, кроме потребности «самопознание», которое в КГ имеет низкий уровень. В основном, в обеих группах показатели всех составляющих психологической культуры и по шкале А, и по шкале Б отличались мало. Обобщенные результаты диагностики развития психологической культуры личности представлены нами в приложении 13.

После проведения формирующего эксперимента картина изменилась. В ЭГ выросли числовые показатели всех личностных характеристик психологической культуры, достигнув высокого уровня гармоничности и став достаточно

гомогенными. Самое большое приращение получила характеристика «творчество» (1,0 б.). Остальные частные характеристики психологической культуры получили приращение от 0,62 б. («конструктивность в делах») до 0,87 б. («гармоничное саморазвитие»). В КГ числовые показатели потребностей в конструктивном общении и в творчестве стали ниже, но остальные показатели выросли, получив приращение значительно ниже, чем в ЭГ. Экспертные оценки показали, что числовые показатели проявления частных характеристик психологической культуры в КГ гомогенны, как и в ЭГ, но являются более низкими.

Таким образом, наше исследование подтвердило гипотезу о том, что проектно-исследовательская деятельность в объединениях дополнительного образования повышает как гармоничность отдельных аспектов личности учащегося, так и общий уровень психологической культуры личности.

Ввиду того, что дополнительное образование направлено на развитие творческих способностей учащихся, нас интересовал вопрос о воздействии дополнительного образования в целом и специально организованной проектно-исследовательской деятельности на *уровень творческой активности*. Измерения осуществлялись по четырем критериям: *чувство новизны, критичность, способность преобразовывать структуру объекта, направленность на творчество* по методике диагностики уровня творческой активности учащихся, разработанной М.И.Рыжковым, Ю.С.Тюнниковым, Б.С.Алишевым, Л.А. Воловичем. Для уточнения данных нами был использован метод экспертных оценок, при котором в качестве экспертов выступали родители, классные руководители, преподаватели профильных курсов. Применение метода экспертных оценок позволило корректировать оценку, высчитывая средний результат между экспертной оценкой и самооценкой, как по каждому показателю, так и по уровню творческой активности в целом.

На констатирующем этапе эксперимента в ЭГ высокий уровень творческой активности имели 5(25 %) учащихся, средний – 6(30%) учащихся, низкий – 9(45%) учащихся. После проведения формирующего эксперимента в ЭГ не стало учащихся с низким уровнем творческой активности, а количество учащихся

с высоким и средним уровнем творческой активности стало одинаковым – по 10(50%) учащихся в каждой группе.

На констатирующем этапе эксперимента результаты КГ совпали с данными ЭГ. Отмечен рост уровня творческой активности в КГ, но не такой значительный, как в ЭГ. Обобщенные результаты исследования творческой активности учащихся представлены в приложении 14.

Таким образом, результаты исследования показали *влияние занятий в объединениях дополнительного образования на развитие творческой активности* и подтвердили гипотезу о творческом мышлении как результате направленного взаимодействия человека (ученика) с соответствующим образом организованной средой и о социальной опосредованности реализации в человеке с развитым творческим мышлением личностных (мотивационно-смысловых) качеств исследователя. Результаты нашего исследования позволили выделить *две взаимозависимые группы* совокупных качеств, определяющих так же развитие творческого мышления человека.

*Первая группа* совокупных качеств опосредована самим человеком. Эти качества делятся на *достаточные* (позволяющие человеку проявлять творческое мышление) и *необходимые* (позволяющие реализовать творческий потенциал). К *достаточным* качествам относятся: интуитивно-прогностические мыслительные способности; обостренное чувство новизны; развитое дивергентное мышление; высокая познавательная активность; общий интеллект, превышающий средний показатель. К *необходимым* качествам относятся: мотивационно-целевое доминирование в структуре личностных смыслов познавательной (исследовательской деятельности); высокий уровень теоретического мышления (глубина мышления); развитое системное мышление (способность к широкому осмыслению проблемы); способность кардинально менять мыслительную установку во время решения проблемы.

*Вторая группа* качеств характеризует средовые (социальные) условия, обуславливающие развитие творческого потенциала: плотная эвристическая среда; творческая свобода (свобода получать информацию и творить, свобода

творческого выбора); творческие и талантливые педагоги-наставники; система целенаправленного развития личности исследователя (социальный заказ. Нами выявлены основные *внутренние барьеры* к развитию творческого мышления. Условно мы их разделили на три группы: *гносеологические барьеры* (слабое или поверхностное знание предмета творчества; отсутствие знаний о творческом процессе; односторонность в подходах из-за отсутствия представлений об основах диалектической логики, ТРИЗа); *психологические барьеры* (инертность мыслительных процессов, особенно в старших классах, функциональный консерватизм, при котором переход в другую информационную систему сопровождается значительной потерей качества, страх перед неудачей или критикой); *воспитательные барьеры* (жесткое, трактуемое однозначно, восприятие знаний, неразвитость ассоциативного мышления, отсутствие навыков моделирования, комбинаторики, работы одновременно с различными информационными системами, диффузная и, как следствие этого, слабая, то есть невыраженная, неустойчивая, мотивация, устремленность к творчеству вообще; творческая неопределенность). Полученные данные были учтены при организации методической работы с педагогами дополнительного образования.

Приведем результаты исследований, целью которых было выяснение, соотносима ли в целом созданная в лицее система дополнительного образования с базовыми положениями гуманистической педагогики.

Основным предметом наблюдения было поведение детей, особенности их деятельности и активности во время традиционно проводимых в лицее мероприятий (День лицея, предметные олимпиады, интеллектуальные марафоны и пр.), на факультативных занятиях (экология, финансовая математика, права потребителей), а также во время повседневной лицейской жизни.

Главными особенностями поведения и деятельности учащихся является высокая степень активности (во всех общешкольных делах и праздниках участвует свыше 85% учащихся), заинтересованность (высокий уровень развития познавательных потребностей, мотивации и активности), стремление к творческой самореализации и самоактуализации. Характерная черта всех проводимых

в лице мероприятий, внеурочной работы и жизнедеятельности в целом – общий мажорный эмоциональный фон, атмосфера радости и комфортности, доброжелательности и внимательности, справедливости и взаимопонимания, взаимопомощи и воспитанности, организованности и инициативности. Все это свидетельствует о нравственной направленности образовательного процесса. Таким образом, прослеживается связь между базовой установкой гуманистической педагогики и ведущей составляющей образовательного процесса в лицее, согласно которым основным является утверждение о том, что ребенок изначально добр или, в крайнем случае, нейтрален, а агрессия, насилие, закрытость, отчужденность, пассивность и т.п. возникают под воздействием окружающей среды. Именно это положение служит отправным во всей работе по созданию в лицее особого психологического климата, именно им определяется особая значимость приведенных нравственных аспектов в межличностных отношениях.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что в реализуемой в лицее модели дополнительного образования образовательный процесс строится на признании личности развивающегося человека, его самочувствия в школе как основной ценности и главного критерия эффективности деятельности образовательного учреждения. Результаты включенного наблюдения свидетельствуют, что эта эффективность достаточно высока и соответствует поставленным задачам.

В ходе эксперимента нами был проведен психодиагностический срез с использованием методик «Три желания», «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», «Несуществующее животное», «Пиктограмма», тест С.Медника на развитие речемыслительной креативности, беседы с учителями, детьми, родителями. Методика «Три желания» позволяет изучить особенности мотивационной сферы, ценностных ориентаций и потребностей, а также направленность личности. Использование этой методики определено ориентацией образовательной системы на гуманистические ценности и связанными с ними человеческие потребности.

Диагностические срезы проводились в параллелях 2 – 5 классов, по два клас-



са в каждой параллели, всего участвовало 237 учащихся.

Проведенная диагностика выявила несколько типов желаний, безусловно, связанных с определенными потребностями личности ребенка. С возрастом количество «прагматических» желаний убывает, а количество «альтруистических» желаний увеличивается. Интересно также и само наличие желаний такого типа, как «желания, связанные со школой», «творческие неординарные желания». Как показывает практика других школ [44], наличие таких желаний можно зафиксировать с помощью методики «Три желания» далеко не всегда в 1 – 5 классах.

В целом полученные результаты свидетельствуют, что в лицее реализуются принципы гуманистической системы, создающие возможности ребенку для удовлетворения потребностей всех уровней, начиная с низших и кончая высшими (творить, самореализовываться, самоактуализироваться – по А.Маслоу). Чем выше поднимается человек по лестнице потребностей, тем больше гуманности он проявляет в повседневной деятельности, тем более развита его творческая индивидуальность.

Использование методики «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» в диагностике позволило выявить среди учеников школы 7 психологических типов из 8 существующих. Диагностика проводилась среди учащихся 5-11 классов. Обследованием были охвачены учащиеся одного класса параллели. Анализ результатов показал, что больше всего оказалось учеников, относящихся к 3 («одаренный»), 5 («интуитивный»), 6 («изобретатель») и 4 («ученый») типам, что свидетельствует о развитии воображения и разнообразных творческих способностях, о наличии процесса самоактуализации. Примечательно, что не выявлено ни одного ученика, относящегося к 7 типу – черствых, жестоких, авторитарных, не эмотивных. Это очень хороший признак, свидетельствующий о гуманистической направленности сформированного в лицее микроклимата. Об этом же свидетельствуют результаты, полученные при использовании других методик: «Несуществующее животное», тест С.Медника. Результаты теста С.Медника показали наличие речемыслительной креативно-

сти, т.е. способности к литературному творчеству у 47 учащихся 5-11 классов, что способствовало открытию нового разновозрастного объединения дополнительного образования «Проба пера». В дальнейшем на базе этого объединения стали выпускаться школьные альманахи «Если звезды зажигают...», «Эмпирия», «Проба пера» и лицейский журнал «У вороненка под крылом». Таким образом, подтвердилась идея о дополнительном образовании как самоорганизующейся системе.

Учитывая, что родители в лицее являются активными субъектами образовательного процесса, в нашем исследовании выяснялся вопрос о взаимоотношениях родителей и старшеклассников, которые не меньше маленького ребенка (возможно, даже больше) нуждаются в участии родителей в их жизни. Каковы же взаимоотношения старшеклассников с родителями? Чтобы ответить на этот вопрос, нами было проведено социологическое исследование с использованием взаимодополняющих и взаимопроверяющих методик (беседа, анкетирование, межличностный диалог, фокусированное интервью), что определило достаточную надежность и достоверность полученных результатов. В исследовании приняли участие 182 учащихся 9-11 классов.

После обработки данных нами были получены следующие результаты. Большинство старшеклассников оценивают свои взаимоотношения с родителями как хорошие, доверительные (165 учащихся, 90,7%). Однако наше исследование показало, что при принятии решения большинство учащиеся советуются с друзьями (78 учащихся, 42,9 %), часть из них принимают решения самостоятельно (59 учащихся, 32,4 %), а с родителями обсуждают проблемы только 24,7 % учащихся (45 человек). В то же время при выборе объединений дополнительного образования лицеисты прежде всего советуются с родителями (101 человек, 55, %), а потом с друзьями. При этом большое значение придается мнению классного руководителя, учителю профильных предметов и педагога дополнительного образования (107 учащихся, 58,9%).

Неприятности личного плана старшеклассники чаще всего переживают сами (115 учащихся, 63,2%), делятся с друзьями (45 учащихся, 24,7 %) или обраща-

ются за помощью к взрослым друзьям семьи или родственникам (15 человек, 8,2 %); к родителям обращаются за помощью только 7 из опрошенных учащихся (3,9 %). В случае учебных неприятностей учебного плана старшеклассники обращаются в первую очередь к родителям (97 человек, 53,3 %), педагогам (81 человек, 44,5 %) и очень редко к друзьям (4 человека, 2,2 %). С проблемами интимной жизни к родителям не обратится практически никто из респондентов. Таким образом, большинство учащихся могут доверять друзьям что-то очень личное, советуются с ними при решении интимных проблем, хотя учебные проблемы предпочитают решать с родителями и педагогами.

В ходе исследования были сделаны еще несколько интересных выводов. Учитывая, что просьбы и поручения родителей выполняет большинство старшеклассников (170 человек, 93,4 %), можно предположить, что существует авторитет родителей и уважение к той социальной роли, которую они играют. Тем не менее, запреты родителей выполняет только 61 ученик (33,5 %), не веря жизненному опыту взрослых. Это свидетельствует о том, что старшеклассники хотят быть независимыми, очень часто по-своему понимая, что значит быть таковым.

Что касается участия родителей в жизни своих повзрослевших детей, то его можно назвать не совсем доверительным. Например, во время празднования дня рождения ребенка-старшеклассника многие родители уходят из дома, чтобы не мешать веселиться детям (72 чел, 39,6 %), или находятся в другой комнате и не выходят (84 чел., 46,2 %). Только 11% (20 чел.) родителей с детьми-старшеклассниками разрабатывают сценарии дней рождения, развлекательную программу и участвуют в проведении по-настоящему семейного праздника. В связи с этим возникает предположение, что поведение сына (дочери) с родителями и их поведение с друзьями слишком отличаются друг от друга, т.е. существует «двойная жизнь» старшеклассника, что негативно сказывается на моральном развитии личности.

Интерес представляет ответ на вопрос: «Кого ты пригласишь на творческий отчет объединения дополнительного образования?» 42,9% (78 чел.) старше-

классников ответили, что хотели бы пригласить родителей и друзей вместе, 36,3% (66 чел.) – только родителей, 20,9 % (38 человек) – только друзей. Таким образом, одобрение участия в творческой деятельности для старшеклассника более значимо со стороны родителей, чем со стороны друзей. В то же время творческое самоопределение среди одноклассников имеет очень большое значение для старшеклассника.

Результаты исследования взаимоотношений старшеклассников с родителями показали, что дополнительное образование может стать механизмом, гармонизирующим семейные отношения.

В педагогической практике среди множества подходов к изучению эффективности функционирования образовательного учреждения можно выделить в качестве универсального критерия «удовлетворенность деятельностью ее участников». Учитывая, что модель дополнительного образования разрабатывалась нами на основе потребностей ребенка и родителей, то вполне логичным было оценить в процессе эксперимента *уровень удовлетворенности* учащихся ЭГ и КГ и их родителей.

Для изучения уровня удовлетворенности жизнедеятельностью лица учащимися ЭГ и КГ нами была адаптирована методика А.А.Андреева. Респондентам предлагалась анкета из 14 утверждений, степень согласия с содержанием которых необходимо оценить по следующей шкале: 4 – совершенно согласен; 3- скорее, согласен; 2 – трудно сказать; 1 – скорее, не согласен; 0 – совершенно не согласен. Как показало наше исследование, на констатирующем этапе эксперимента в ЭГ и КГ результаты одинаковые: высокая степень – 1(5%) учащийся; средняя – 15(75 %) учащихся; низкая – 4(20%) учащихся. Средний балл удовлетворенности в ЭГ – 2,18, в КГ – несколько выше, 2,25. Обе группы имеют суммарный средний уровень удовлетворенности жизнедеятельностью. Исследование, проведенное после формирующего этапа эксперимента, показало изменение данных констатирующего эксперимента. В ЭГ: высокий уровень – 13(65%) учащихся, средний – 7(35 %) учащихся. В КГ: высокий уровень – 13(65 %) учащихся. В обеих группах нет респондентов с низкой степе-

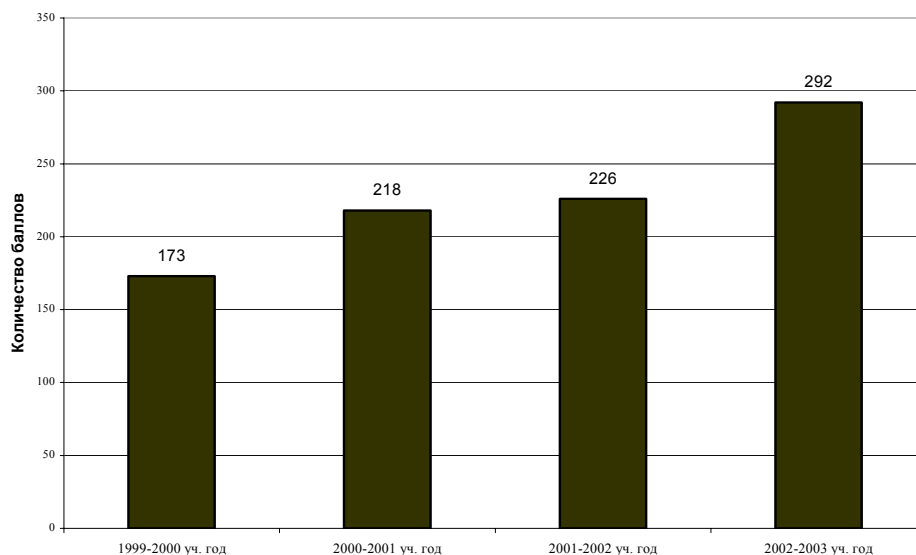
нью удовлетворенностью. Обе группы показали суммарный высокий уровень удовлетворенности, но в ЭГ средний балл – 3,31, а в КГ - 3,08, что свидетельствует о более высокой степени удовлетворенности в ЭГ, чем в КГ. Обобщенные данные исследования представлены нами в приложении 15(табл. 1).

Для изучения уровня удовлетворенности жизнедеятельностью лица родителями нами была использована адаптированная методика Е.Н.Степанова [205, С. 52]. Не останавливаясь подробно на анализе ответов родителей, обобщенные результаты которых представлены в приложении 15(табл.2), отметим, что после проведения формирующего эксперимента степень удовлетворенности родителей ЭГ (начало эксперимента - 2,34 б., после проведения формирующего эксперимента - 3,31 б., приращение составляет 1,13 б.) выше, чем родителей КГ (начало эксперимента - 2,29 б., после проведения формирующего эксперимента - 3,01 б., приращение составляет 0,72 б.).

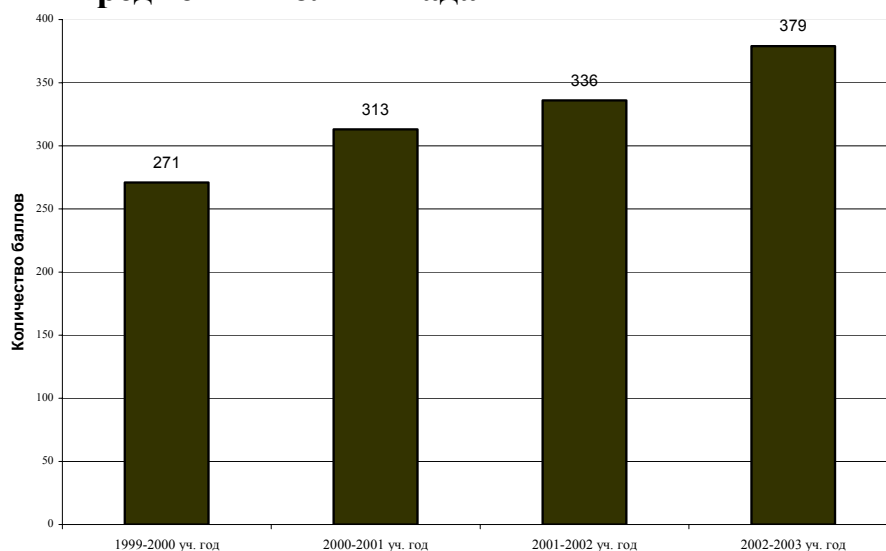
Об эффективности разработанной модели дополнительного образования в лицее №14 можно судить по результатам участия лицеистов в предметных олимпиадах, и научно-практических конференциях учащихся за последние 4 года, представленных в приложении 16 (табл. 1 и 2).

Как показывают данные, за время эксперимента увеличилось число призовых мест, занимаемых лицеистами в предметных олимпиадах. Успехи в краевых олимпиадах дают возможность лицеистам участвовать во Всероссийских олимпиадах. Анализ результатов, проведенный с использованием шкал разработанной нами блочно-рейтинговой системы оценивания, показал, что балльная оценка эффективности участия в предметных олимпиадах за время эксперимента получила приращение 68,8%, что графически представлено ниже (рис. 20). Аналогично проведенный анализ участия лицеистов в научных конференциях показал, что приращение равно 39,9%. Графическая интерпретация результатов представлена на рис.21.

Таким образом, выявлена положительная динамика результатов выступления лицеистов в олимпиадах и конференциях всех уровней, что свидетельствует об эффективности разработанной модели дополнительного образования.



**Рис. 20. Результаты участия учащихся лицея №14 г. Ставрополя в предметных олимпиадах**



**Рис. 21. Результаты участия учащихся лицея №14 г. Ставрополя в научных конференциях**

Об эффективности разработанной модели дополнительного образования в лицее свидетельствуют данные о дальнейшем продолжении образования выпускников, представленные в приложении 17. Большинство выпускников (до 96%) продолжают образование в вузах г. Ставрополя. При этом наблюдается положительная динамика в выборе учащимися ведущих вузов России по профилю обучения на старшей ступени (с 64,4% до 72,2%) Это подтверждает высокую профильную подготовку учащихся и способность к продолжению образования в ведущих вузах страны. Следовательно, разработанная модель допол-

нительного образования позитивно влияет и на качество общего образования.



**Рис. 22. Развитие образовательной среды лица №14 в ходе эксперимента**

В разработанной нами модели большое значение придается образовательной среде. Экспертиза образовательной среды проводилась нами по методике С.Д.Дерябо и В.А.Ясвина [244]. Статистические данные экспертизы представлены в приложении 18, а графически они представлены на рис.22.

Анализ результатов экспертизы образовательной среды показывает, что все параметры имеют положительную динамику. Ранжирование параметров экспертизы в зависимости от приращения дает следующую картину: мобильность (142,9%), интенсивность (121,3%), широта (114,7%), доминантность (100%), обобщенность (91,3%), социальная активность (90,9%), эмоциональность

(51,5%), осознанность (44,3%), устойчивость (33,3%), когерентность (12,2%).

Таким образом, результаты экспериментальной работы подтверждают, что разработанная нами модель дополнительного образования является средством развития образовательного пространства. Это подтверждают и данные о развитии сети объединений дополнительного образования: в начале эксперимента в 50 объединениях занимались 1270 учащихся, а в конце – в 98 объединениях занимались 2445 школьников (приложение 19).



## Выводы

1. В настоящее время в российской образовательной системе складывается новая реальность социокультурного заказа на образовательную подготовку учащихся, отличительная черта которой состоит в том, что подлинным заказчиком становится семья. Поэтому система дополнительного образования в любом учебном заведении должна максимально учитывать потребности субъектов образовательного процесса – учащихся, их родителей, педагогов. Для комплексного изучения социального заказа образовательному учреждению необходимо шире применять маркетинговые подходы.

2. На основании анализа социального заказа учащихся, родителей и педагогов были выделены концептуальные положения, которые должны быть реализованы в модели дополнительного образования общеобразовательного учреждения:

- основное предназначение дополнительного образования – развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных программ в интересах ребенка, удовлетворение индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей;
- дополнительное образование – условие для личностного роста, которое формирует систему знаний, констатирует более полную картину мира и помогает реализовать собственные способности и склонности ребенка, обеспечивая органическое сочетание видов досуга с различными формами образовательной деятельности, формирует дополнительные умения и навыки, опираясь на основное образование;
- дополнительное образование – проектно-проблемный тип деятельности, который является сферой развивающего и развивающегося образования;
- дополнительное образование, выступая в единстве трех неразрывных частей – обучение, развитие, воспитание – имеет воспитание в качестве своей доминанты;
- воспитание и социализация ребенка не являются специфическими функциями образовательного учреждения. Эти функции выполняет «параллельная

школа» – окружающая ребенка среда (природа, люди, культура, техника, общественные процессы и пр.). Дополнительное образование – это педагогически организованная часть окружающей воспитательной среды.

- дополнительное образование – практико-ориентированная форма организации культурно-созидательной деятельности ребенка.

3. Комплексное исследование дало возможность сформулировать социальный заказ, который реализован в модели дополнительного образования:

- общеобразовательное учреждение должно давать прочные знания, развивать способности детей, ориентировать учащихся на получение высшего образования в соответствии со склонностями и способностями детей;

- дополнительное образование, являющееся органической частью образовательного процесса, должно быть направлено на развитие индивидуальности ребенка, в том числе и на развитие творческих способностей, профессионально ориентировать учащихся; включая в учебно-исследовательскую деятельность, не забывать при этом об организации досуга;

- в лицейском дополнительном образовании должны быть представлены все направления деятельности, но приоритетность в развитии отдается спортивно-оздоровительной, туристско-краеведческой, естественнонаучной, коммуникативной, художественно-музыкальной; в качестве ведущей деятельности целесообразно определить проектно-исследовательскую деятельность;

- образование в лицее должно быть направлено на гармоничное развитие на высоком уровне сущностных сфер ребенка.

4. Методологической основой при разработке подходов к оценке эффективности системы дополнительного образования являются критерии благополучия и развития ребенка как личности вне зависимости от заявляемых ее авторами конкретных образовательных целей (С.Л.Братченко). Как показала наша практика, в качестве объектов анализа целесообразно выбрать: развитие учащихся, творческий рост педагогов, комфортность субъектов образовательного процесса, влияние дополнительного образования на имидж образовательного учреждения, расширение образовательной среды.

5. Теоретическое и практическое исследование показало, что в инновационном учебном заведении при моделировании системы дополнительного образования перспективно применение логико-смысловых моделей В.Э Штейнберга, основанных на концепции многомерных смысловых пространств.

6. Эксперимент показал, что выделение 14 смысловых координат-компонентов дает возможность наиболее полно представить образовательное пространство дополнительного образования. Разработанная нами модель является объединением четырех подпространств: целевого, содержательного, деятельностного и результативного. При этом анализ матрицы связей между компонентами модели дополнительного образования показал, что ведущими звеньями в разработанной модели являются компоненты «субъекты образовательного процесса» и «образовательная среда».

7. Организационно-деятельностный этап нашего исследования позволил определить в качестве основного условия реализации модели дополнительного образования кадровую политику (подбор, расстановка, профессиональный рост и повышение квалификации, стимулирование и защита педагогов). При этом считаем необходимым выделить дополнительное образование в специальное подразделение учебного заведения. Результаты исследования показали необходимость проведения специальной подготовки для педагогов, работающих в системе дополнительного образования. Перспективной является организация этой деятельности на базе учебного заведения.

8. Программно-методические условия играют важную роль при внедрении модели дополнительного образования. В инновационных учебных заведениях целесообразно в качестве приоритетных рассматривать программы проектно исследовательской деятельности учащихся, позволяющих не только включать учащихся в активную научно-исследовательскую деятельность, но и значительно расширять образовательное пространство учебного заведения.

9. Успешности реализации модели дополнительного образования способствует единство действий администрации учебного заведения, учителей, воспитателей, социальных педагогов, классных руководителей. По сути дела в реализа-

ции модели дополнительного образования участвует весь педагогический коллектив школы все структурные подразделения.

10. Эффективности внедрения модели дополнительного образования способствует коллективная подготовка и разработка нормативно-информационной базы.

11. Как показала опытно-экспериментальная работа, в качестве условий, способствующих успешной реализации разработанной модели, можно выделить следующие положения:

а) выделение дополнительного образования в самостоятельное подразделение учебного заведения, при этом предполагается интеграция основного и дополнительного образования детей, организационное и содержательное единство основных структур школы, деятельность которых строится с учетом основных концептуальных идей, обеспечивающих развитие школы в целом; б) использование возможностей образовательной среды; в) включенность в деятельность системы дополнительного образования в той или иной степени всего педагогического коллектива учебного заведения в целом; г) возможность профессионального роста педагогов дополнительного образования; д) многоуровневая структура различных видов и форм методической работы: деятельность в составе членов кафедры, творческих групп; самообразование, постоянно действующие семинары, научно-практические конференции, дискуссии; участие в профессиональных конкурсах и др., при этом акцент делается на практическое участие педагога в конкретном деле; е) концептуальное программно-методическое обеспечение как всей инфраструктуры дополнительного образования, так и каждого творческого объединения.

12. Апробация модели дополнительного образования показала, что:

- существенно расширилось содержательное и деятельностное подпространства реализуемой модели дополнительного образования, что повлекло за собой развитие образовательного пространства лицея №14 г. Ставрополя (см. рис. 22);

- содержание дополнительного образования, рассмотренное нами в широком

смысле как предметное, субъектное, технологическое, коммуникативное, культурное, способствовало усилению базовой составляющей общего образования и было направлено на освоение социокультурных, духовно-нравственных ценностей и практическую подготовку к жизни и профессиональной карьере в условиях социальных перемен;

- целенаправленно организованная деятельность в объединениях дополнительного образования влияет на мотивационную сферу таким образом, что у учащихся выработалась устойчивая потребность в саморазвитии и познании, подтвердив нашу гипотезу о реализации мотивационно-смыслового качества исследователя в соответствующим образом организованном образовательном пространстве;

- сравнительный анализ сформированности терминальных и инструментальных ценностей дает возможность судить о непосредственном участии дополнительного образования в формировании нравственных позиций учащихся и подтверждает прямую зависимость между включенностью их в активную деятельность в системе дополнительного образования и ценностной ориентацией;

- проектно-исследовательская деятельность в объединениях дополнительного образования повышает как гармоничность отдельных аспектов личности учащегося, так и общий уровень психической культуры личности, воздействуя на уровень творческой активности.

- проведенная диагностика показывает, что в реализуемой модели дополнительного образования в лицее №14 г.Ставрополя образовательный процесс строится на признании личности развивающегося человека, его самочувствия в школе - основной ценности и главного критерия эффективности образовательного учреждения; полученные результаты свидетельствуют, что в лицее реализуются принципы гуманистической системы, согласно которым необходимо создание возможностей ребенку для удовлетворения потребностей ребенка, причем потребностей всех уровней;

- результаты исследования взаимоотношений старшеклассников с родителями показывают, что дополнительное образование может стать механизмом,

гармонизирующим эти отношения.

13. Эффективность разработанной модели дополнительного образования подтверждают и результаты исследования уровня удовлетворенности субъектов образовательного процесса – учащихся, их родителей и педагогов лицея.

14. Данные об участии лицеистов в предметных олимпиадах, научно-практических конференциях, конкурсах, соревнованиях подтверждают необходимость внедрения модели дополнительного образования в качестве средства творческой реализации личности ребенка.

15. Соответствие разработанной модели дополнительного образования социальному заказу подтверждает следующее:

- лицей дает образование высокого качества, способствующее получению большинством выпускников высшего образования не только в вузах г.Ставрополя, но и в ведущих вузах страны;
- дополнительное образование способствует развитию способностей, включая учащихся в различные творческие виды деятельности, среди которых приоритетной является проектно-исследовательская;
- в лицейском дополнительном образовании представлены все направления деятельности, получившие развитие в ходе реализации модели;
- образование в лицее направлено на гармоничное развитие всех сущностных сфер ребенка.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема дополнительного образования является достаточно новой для российской педагогической науки. Несмотря на то, что термин «дополнительное образование» вошел в педагогический лексикон с 1992 года, сам феномен имеет в российской школе давние традиции внеурочной, внеклассной, внешкольной деятельности. Данный вид образования, вобрав все лучшее из педагогического наследия прошлого, является широким и благодатным фоном для общего образования, позволяет создавать условия для оптимального развития личности и при этом наиболее полно удовлетворяет образовательные потребности граждан, общества, государства. Система дополнительного образования является подсистемой общего образования, решающей задачу реализации прав ребенка на полноценное развитие и образование, на отдых и досуг.

*Под дополнительным образованием в общеобразовательном учреждении в своем исследовании мы понимаем специфическую часть системы общего образования, представляющую собой процесс и результат свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, способствующих становлению личности в условиях развивающей и развивающейся образовательной среды, содействующей ее самоопределению, творческой самореализации и самосовершенствованию.*

В настоящее время в педагогике начинает складываться теоретическое и методическое обоснование этого вида образования. Дополнительное образование есть синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации. Дополнительное образование связывает три сферы деятельности: образование, труд и культуру как образ жизни. Оно закладывает основы самообразования подростка, предоставляя свободу выбора видов деятельности, способов их освоения, создает возможности самопознания, так как включает приемы диагностики и условия сопоставления себя с другими. Дополнительное образование активизирует возможности самореализации, обогащает личный опыт в процессе пробы жизненных и личностных способностей,

способствует профессиональному самоопределению в познавательной, технической, художественной и других видах деятельности.

Методологической основой построения системы дополнительного образования в современных условиях является идея рассмотрения его как особого образовательного пространства, в котором объективно задается множество отношений, осваивается опыт исполнительского мастерства и происходит приобщение учащихся к творчеству. Постоянно расширяющееся внешнее образовательное пространство способствует формированию внутренней образовательной среды (интересов и склонностей) самих обучающихся.

Анализ научной литературы, диссертационных исследований, материалов конференций различных уровней, посвященных проблемам дополнительного образования детей, позволил установить, что вопросы особенностей этого вида образования в условиях общеобразовательных учреждений рассмотрены недостаточно и концептуального разрешения пока не получили, о чем свидетельствует относительная разобщенность выполненных работ, как по тематике, так и по направлениям. Тем не менее, практика показала, что эти особенности имеют принципиальный характер, в связи с чем назрела необходимость системного рассмотрения вопросов организации школьного дополнительного образования, направленного на удовлетворение социального заказа учащихся, их родителей и педагогов. В условиях вариативной образовательной системы растет спрос на такие программы дополнительного образования, которые компенсировали бы известную односторонность профильного обучения в школе, способствовали бы гармонизации общего образования, что особенно актуально в связи с реализацией Концепции профильного обучения.

В процессе теоретического и эмпирического исследований нами разработана, научно обоснована и экспериментально проверена логико-смысловая модель дополнительного образования в образовательном пространстве инновационного учебного заведения.

**Гипотеза** исследования получила свое подтверждение в ходе опытно-экспериментальной работы: дополнительное образование в рамках специально



организованной системы стало эффективным средством развития личности ввиду того, что его модель была детерминирована социальным заказом субъектов образовательного процесса (учащихся, их родителей, педагогов); были созданы оптимальные условия, воплощающие гуманистические тенденции в образовании и способствующие активизации творческих способностей учащихся и педагогов; содержание дополнительного образования учащихся, органически сочетало различные виды образовательной деятельности с созидательным досугом и имело проектно-исследовательскую деятельность в качестве ведущей.

В ходе исследования нами были решены следующие **задачи**:

1. На основе всестороннего анализа сущности дополнительного образования, современных подходов к проектированию образовательных систем и исследования социального заказа была разработана и научно обоснована модель системы дополнительного образования инновационного учебного заведения.

2. Были определены компоненты содержания дополнительного образования, сочетающие различную образовательную, воспитательную и досуговую деятельность, выбрав в качестве основного и приоритетного компонента проектно-исследовательскую деятельность учащихся.

3. Выявлены оптимальные организационно-педагогические условия (максимальный учет потребностей субъектов образовательного процесса; интеграция общего и дополнительного образования; организационное и содержательное единство основных структур школы; использование возможностей образовательной среды; выделение дополнительного образования в самостоятельное подразделение учебного заведения, в деятельность которого включен в той или иной степени весь педагогический коллектив; возможность профессионального роста педагогов дополнительного образования; многоуровневая структура различных видов и форм методической работы; концептуальное программно-методическое обеспечение как всей инфраструктуры, так и каждого творческого объединения учащихся), способствующие эффективности реализации разработанной модели дополнительного образования в инновационном общеобразовательном учреждении.

4. Экспериментально проверена разработанная логико-смысловая модель дополнительного образования в инновационном общеобразовательном учреждении.

Полученные результаты, в целом подтвердив гипотезу исследования, доказали эффективность обоснованной и реализованной модели дополнительного образования в общеобразовательном учреждении и позволили сделать **выводы**, раскрывающие положения, выносимые на защиту:

1. По сравнению с основным дополнительное образование более многообразно, разнопланово, вариативно и является необходимым звеном в воспитании многогранной личности, в ее образовании и ранней профессиональной ориентации. В настоящее время дополнительное образование в науке рассматривается как феномен, как явление и как особо ценный тип образования.

2. Разработанная и реализованная в инновационном общеобразовательном учреждении модель дополнительного образования воплощает идеи отечественных и зарубежных исследований в области методологии, теории и практики личностно развивающего образования и отражает основные требования, предъявляемые к современному школьному дополнительному образованию. Данная модель отличается от известных моделей прежде всего своей целостностью, самоорганизуемостью, открытостью.

3. Рассмотрение содержания дополнительного образования в широком смысле (предметном, субъектном, культурном, технологическом, проблемном, коммуникативном) позволяет системно влиять на личностное развитие учащихся и качество образования в учебном заведении. Содержание дополнительного образования реально существует в единстве с процессом обучения, внутри деятельности субъектов образовательного процесса. Поэтому его качественные показатели отражают не только традиционные, фиксированные знания, умения, навыки, составляющие опыт познавательной деятельности, но и опыт межличностного общения, опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ориентаций, опыт исполнительской и творческой деятельности, а также освоение социокультурных и духовно-нравственных ценностей.

4. Диссертационное исследование показало влияние организационно-педагогических условий на развитие учащихся и педагогов в реализованной модели дополнительного образования. Разработанная в ходе опытно-экспериментальной деятельности система методической работы с педагогами дополнительного образования является практико-ориентированной, развивающейся, способной оптимально влиять на результативность модели дополнительного образования в общеобразовательном учреждении. Определение проектно-исследовательской деятельности в качестве ведущего направления деятельности в разработанной модели инициирует переход к субъект-субъектной парадигме современного образования и позволяет системно формировать исследовательские поведение и активность обучающихся. При этом проектно-исследовательская деятельность является средством, оптимизирующим развитие образовательного пространства.

Проведенное исследование не исчерпывает все аспекты сложной и многоплановой проблемы моделирования школьного дополнительного образования. Полученные нами материалы и выводы открывают новые возможности для дальнейших исследований в области педагогики дополнительного образования. Развитие рассмотренной проблемы видится в разработке ее некоторых дидактических аспектов, подходов к деятельности детских общественных организаций, в частности, научного общества учащихся, в изучении деятельности педагогов дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях, в исследовании подходов к работе с детьми опережающего уровня развития и др.

## Литература

1. Абраухова В.В. Инновационные подходы в деятельности учреждения дополнительного образования как средство его развития: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1997. – 21 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
3. Адамский А. Авторская школа //Инновационное движение в российском школьном образовании.- М., 1997.- С. 186 - 224.
4. Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г. Психология науки: Учебное пособие. – М.: Флинта, 1998. – 312 с.
5. Альтшуллер Г.С. Верткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. – Минск: Беларусь, 1991. – 479 с.
6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогического творчества. – Казань: Изд.-во КГУ, 1988. – 238 с.
7. Андрюхина Л.М. Дополнительное образование: возможности развития личности //Дополнительное образование. - 2000. - №9. - С. 11 - 15.
8. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и культура мышления. - М., 1991. - 416 с.
9. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
10. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М.: Педагогика, 1987. – 559 с.
11. Антология педагогической мысли России XIX в.– М.: Педагогика, 1985.– 479 с.
12. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития //Внешкольник. - 1997. - № 9. - С. 6 - 9.
13. Асмолов А.Г. На пути к развивающемуся вариативному образованию //Организация опытно-экспериментальной работы по проблемам развития дополнительного образования детей. - М., 1997. – С. 1 - 3.
14. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание, управление. М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
15. Ахвердова О.А. Психологическое здоровье нации и клиническая психология //Вестник СГУ. – 2001. – Выпуск № 27. – С. 146 - 149.
16. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации. Интеграционные процессы в педагогической теории и практика. – Свердловск: Свердловский экономический институт, 1990. – 128 с.
17. Беляев А.В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи: Монография-. Ставрополь: Изд-во СГУ, 1997. – 204 с.
18. Березина В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1998. – 22 с.

19. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии.- М.:Педагогика, 1989. – 192 с.
20. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. – М., 1994. – 111 с.
21. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода.- М.: Наука, 1973. – 270 с.
22. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов –н/Д: РГПУ. 1997.
23. Бондаревская Е.В. Опыт разработки концепций воспитания. – Ростов-н/Д: РГПУ, 1993. – 140 с.
24. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания //Педагогика. – 1995. - № 4. – С. 29 - 36.
25. Брановский Ю.С. Введение в педагогическую информатику: Учебное пособие. – Ставрополь: СГПИ, 1995. – 206 с.
26. Братченко С.Л. Гуманитарная экспертиза образования //Школьные технологии. - 2001. - №2, №3, №4.
27. Бруднов А.К. Развитие дополнительного образования детей Российской Федерации //Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования: Тезисы и материалы Всероссийской науч. - практич. конф. – СПб., 1995. – С. 4 - 112.
28. Бруднов А.К. Современные ориентиры дополнительного образования детей //Организация опытно-экспериментальной работы по проблемам развития системы дополнительного образования детей: Сб. статей. – М., 1997. – С. 3 - 5.
29. Буйлова Л.Н., Кочнева С.В. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей: Учеб.-метод. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 160 с.
30. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации //Народное образование. – 2000. - № 9. - С. 177 - 180.
31. Вахтеров В.П. Внешкольное образование народа. – М., 1896.
32. Вернадский В.И. Труды по истории науки в России. – М., 1988.
33. Восьмая подсистема образования. А может быть первая?: Беседа А.С.Горского с И.В. Бестужевым-Ладой //Внешкольник. – 1997.- № 3. – С. 11 – 16.
34. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд.-во УРАО, 1999. - 208 с.
35. Выготский Л.С. Педагогическая психология.– М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
36. Выготский Л.С. Педология подросткового возраста /Собр. соч. в 6 т.- М.: Наука, 1983. Т. 3. – С. 5 - 314.
37. Газман О.С. Ответственность школы за воспитание детей //Педагогика.– 1997. - № 4. – С. 45 - 52.
38. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века //Классный руководитель. – 2000. - №3. - С. 6 - 38.

39. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
40. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресс, 1995. – 447 с.
41. Гиг. Дж. Ван. Прикладная общая теория систем. – М., 1981.
42. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: Учебное пособие. – СПб.: Изд.-во СПбГУ, 1992. – 154 с.
43. Гликман И.З. Школьная концепция воспитания // Наука и школа. – 1999. – № 5. – С. 55 – 59.
44. Гольдберг В.А. Гуманистическая воспитательная система школы: становление и развитие. – М.: Новая школа, 2001. – 176 с.
45. Горовая В.И. Теоретические основы подготовки специалиста-педагога в условиях многоуровневого высшего образования: Дисс. д-ра пед. наук. – СПб., 1995. – 350 с.
46. Горовая В.И., Тарасова С.И. Подготовка учителя к исследовательской деятельности. – М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2002. – 128 с.
47. Горский В.А. Возникновение и развитие добровольных объединений граждан // Дополнительное образование. – 2000. – №7-8. – С. 56 - 61.
48. Горский В.А. Методологические основы содержания, форм и методов деятельности педагога дополнительного образования // Дополнительное образование. – 2003. – С. 29 - 34.
49. Горский В.А. Технология разработки авторской программы дополнительного образования детей // Дополнительное образование. – 2001. – №1. – С. 30-31.
50. Горский В.А., Журкина А.Я., Ляшко Л.Ю., Усанов В.В. Система дополнительного образования детей: Концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей института общего среднего образования РАО // Дополнительное образование. – 2000. – №1. – С. 6 - 11.
51. Горский В.А., Журкина А.Я., Сальцева Л.Ю., Чистякова С.Н.. Требования к программам дополнительного образования // Дополнительное образование. – 2000. – №2. – С. 3 - 9.
52. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995.
53. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.
54. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. – 240 с.
55. Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии. – М.: Народное образование, 1995. – 135 с.
56. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описании их авторов и исследователей). / Под общей ред. Селивановой Н.Л.. – М.: Новая школа, 1998. – 336 с.
57. Гуров В.Н., Селюкова Л.Я. Социализация личности: социальный педагог, семья и школа. Учебное пособие. – Ставрополь, 1993.

58. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода - М.: Школа, 1994.
59. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность //Народное образование. - 2002.- №2. - С. 55 – 60.
60. Дворцова Н.Б. Развитие творческого потенциала учащихся в условиях системы дополнительного образования: Автореф. дис. канд. пед. наук.- Саратов, 2000. – С. 22.
61. Днепров Э.Д. Инновационное образовательное движение //Инновационное движение в российском школьном образовании.- М., 1997.- С. 9 - 35.
62. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Под ред. О.Е.Лебедева. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
63. Евладова Е.Б. Комплексная программа воспитания и дополнительного образования в школе //Внешкольник. – 1999. - №9.- С. 10 - 11.
64. Евладова Е.Б. Образование основное и дополнительное: проблема взаимосвязи //Внешкольник. - 2000. - №3.- С.14 - 16.
65. Евладова Е.Б., Николаева Л.А. Дополнительное образование: содержание и перспективы развития //Педагогика . – 1995. - №5.- С. 39 - 43.
66. Евладова Е.Б., Николаева Л.А. Развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях. – М., 1996. – 133с.
67. Журкина А.Я. Воспитательный потенциал дополнительного образования //Дополнительное образование. - 2000. - № 9. –С. 6 - 9.
68. Заир- Бек Е.С. Педагогическое проектирование в системе образования. - СПб., 1994.
69. Закон Российской Федерации “Об образовании”. – 4-е изд. – М.: ИНФРА, 2001. – 53 с.
70. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990.
71. Зарецкий В.К. О двух подходах к проектированию образовательных систем //Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: Сб. науч. тр. Ин - та педагогических инноваций РАО. – М., 1994.
72. Заславская О.В. Обучение как фактор формирования и развития воспитательной системы школы. – Тула: ТОИРО, 1997. – 187 с.
73. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. – М.: Новая школа, 1997. – 320 с.
74. Зимина И. Возможности витагенного образования в управлении образовательным учреждением //Народное образование. – 2002. - № 7. – С.16 – 19.
75. Зимняя И.А. Общая стратегия воспитания в системе непрерывного образования: подход, концепция, стратегия //Современные концепции воспитания. – Ярославль, 2000. – С. 22 - 27.
76. Зимняя И.А. Цель – идеал воспитания в дополнительном образовании детей в современной России //Материалы научно-практической конференции «Дополнительное образование детей в России: состояние и перспективы развития в 21 веке». – М., 2000. – 102 с.
77. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. Воспитание – проблема современного образования в России. – М.: ИЦ, 1998. – 82 с.
78. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. – М.: Педагогика, 1982. – 80 с.

79. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. - 384 с.
80. Калашников А.Г. Проблемы политехнического образования: Избранные труды.- М.: Педагогика, 1990. – 368 с.
81. Калечиц Т.Н., Кейлина З.А. Внеклассная и внешкольная работа с учащимися. – М., 1980.
82. Калугина Т.Г. Некоторые аспекты проблемы реализации интеллектуальных и творческих потенциалов личности в условиях лицейского образования. //Дополнительное образование. - 2001. - №2. - С. 8 - 12.
83. Калугина Т.Г. Пути формирования интегративных развивающих сред для реализации творческой индивидуальности учителя и ученика //Дополнительное образование. - 2001. - №3. - С. 8 - 13.
84. Каптерев П.Ф.Дидактические очерки. Теория образования /Избр. пед. соч. – М., 1982. – 606 с.
85. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология. – М., 1926.
86. Караковский В.А. Моделирование воспитательной системы «школы общечеловеческих ценностей» //Моделирование воспитательных систем: теория и практика: Сб. науч. ст. – М., 1995. – С. 78 – 87.
87. Караковский В.А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М.: Новая школа, 1993. – 80 с.
88. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! – Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996.- 128 с.
89. Карпов Е. Учебно-исследовательская деятельность в школе: в поисках новой педагогической альтернативы //ШЭЖ. – 2002. №3. - С. 3 - 10.
90. Каспаржак А.Г. Новые и инновационные школы: проблемы сегодняшнего дня, перспективы развития //Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – С. 36 - 60.
91. Каспаржак А.Г. Левит М.В. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. – М.: МИРОС, 1994. – 194 с.
92. Кедров Б.М. Научная школа и ее руководитель //Школы в науке. – М.: Наука, 1977. – С. 300 – 310.
93. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
94. Койчуева А.С.Формирование ценностных ориентаций старшеклассников в национальной школе: Автореф. дис. канд. пед. наук.- Карачаевск, 2000. – 23 с.
95. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2002. – 368 с.
96. Комаров В.В. Концептуальные подходы к формированию содержания дополнительного образования детей.- Самара: Изд-во Самарского университета, 1999. - 39 с.
97. Коменский Я.А. Великая дидактика. – М.: Учпедгиз, 1955.- 303 с.



98. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /Сост. М.В. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.:Педагогика, 1989. – 416 с.
99. Кон И.С. В поисках себя: личность и самосознание.- М.: Просвещение, 1984. – 335 с.
100. Кон И.С. Психология ранней юности.- М., 1989.
101. Конвенция ООН о правах ребенка //Международная защита прав и свобод человека. – М.: Юридическая литература, 1990. – С. 388 - 408.
102. Конституция РФ (Основной закон). -М.: Юридическая литература, 1993.
103. Концепция воспитания школьников в современных условиях /Под ред В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, А.А. Бодалева, З.А. Мальковой. – М.: Новая школа, 1993. - 78 с.
104. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года //Внешкольник.- 2002. - №6.- С. 1 - 16.
105. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования //Учительская газета. - 2002.- №42. – С. 13 - 16.
106. Корф Н. Первые воскресные школы //Русская мысль. – 1882. - №8.
107. Краевский В.В. Воспитание или образование? //Педагогика.- 2001.- №3.- С. 3 - 10.
108. Круглова Л.Ю. Формирование творческой самостоятельности подростков в учреждениях дополнительного образования детей: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 1997. – 23 с.
109. Крупская Н.К. Избранные педагогические произведения. Изд. 2-е.- М.: Просвещение, 1968.
110. Крюкова Е.А. Введение в социально-педагогическое проектирование. - Волгоград, 1998. – 106 с.
111. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. Заведений, слушателей ИПК. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. - 160 с.
112. Кутьев В.О. Внеурочная деятельность школьников. – М., 1983.
113. Ланков А.В. К истории развития передовых идей в русской методике математики. – М.: Учпедгиз, 1951.
114. Лебедев О.Е. Образование как фактор развития личности //Дополнительное образование детей – фактор развития творческой личности. – СПб., 1998.– С. 9 - 18.
115. Левит М.В. Как сделать хорошую школу? Практикоориентированное пособие по проектированию и управлению школой.– М.: Центр «Педагогический поиск», 2002,. – 160 с.
116. Леднев В.С. Стандарт как гарантия вариативности //Стандарты и мониторинг. – 1998. - №3. – С. 3 – 5.
117. Леон Де Калуве, Эрнест Маркс, Март Петри. Развитие школы: модели и изменения. – Калуга: Изд-во калужского института социологии.- 1993.

118. Леонтович А.В. Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся //В сб.: Развитие исследовательской деятельности учащихся. – М.: «Народное образование», 2001. – С. 38 - 48.
119. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Просвещение, 1975.- 304 с.
120. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики.- М., 1972. - 575 с.
121. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. М., 1991.
122. Лобачевский Н.И. О важнейших предметах воспитания //Математика в школе – 1977.- №2. – С. 42 - 44.
123. Лобейко Ю.А. Проблемы методологии и методики реализации идеи воспитания личности. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1999. - 32 с.
124. Лобейко Ю.А., Новикова Т.Г., Трухачев В.И. Инновационная деятельность и творческое развитие педагога. – М.: Илекса, Ставропольсервисшкола, 2002. – 416 с.
125. Лобейко Ю.А., Хорошко Н.Ф. Инновации в образовании – проблема цикловой повторяемости //Материалы 45-й научно-методической конференции «Университетская наука - региону» (апрель, 2000) и региональной научно-практической конференции (октябрь, 2000). – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – С. 115 - 120.
126. Логинова Л.Г. Аттестация и аккредитация учреждений дополнительного образования детей. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 240 с.
127. Логинова Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе //Психологический журнал. – 2000. - №5. – Т. 21. – С. 106 – 111.
128. Локк Дж. Избранные философские произведения. В 2-х томах. Т.1. М.: Соцэгид, 1960.
129. Ляшко Л.Ю. Обсуждаем проект базисного плана //Внешкольник. - 1997. - №11-12. - С. 8 - 15.
130. Луначарский А.В. Задачи внешкольного образования в Советской России /В сб. Луначарский А.В. О народном образовании. - М., 1958. С. 78 – 94.
131. Макаренко А.С. Соч. в 7 т.- М, 1958.
132. Малинин Г.А., Фрадкин Ф.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. – М.: Прометей, 1993.
133. Маркова А.К. Самообразование школьников // Вопросы психологии. - 1980. - №3.- С. 149 - 164.
134. Маслоу А. Самоактуализация: Тексты /Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1982. – 132 с.
135. Межведомственная программа развития системы дополнительного образования детей на 2002-2005 годы //Внешкольник. – 2002. - №3.- С. 10 - 16.
136. Методические рекомендации по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях: Приложение к письму Минобразования России от 11.06.2002 №30-15-433/16 //Внешкольник. – 2002.- №9. – С. 1 - 8.
137. Молчанова Т.К., Виноградова Н.К. Составление образовательных программ: практические рекомендации. – М.: УЦ «Перспектива», 2001. – 116 с.

138. Монахов В.М. Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований // Школьные технологии.- 2001.- №5.- С. 75 - 98.
139. Мотков О.И. Актуальные ориентации в развитии дополнительного образования и содержание современных педагогических программ // Дополнительное образование. – 2000. - №3. – С. 11 - 17.
140. Мотков О.И. Психологическая культура личности // Школьный психолог. – 1999.- №15. – С. 8 - 9.
141. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997. С. 6 - 7.
142. Мунье Э. Персонализм. – М., 1992.
143. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 1998.
144. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. - М., Воронеж, 1999. - С.80.
145. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. - 1997. - №3. – С. 20 – 27.
146. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М.: ИПИ РАО, 1995.- 235 с.
147. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры / Развитие исследовательской деятельности учащихся. - М.: Народное образование, 2001.- С. 48 - 63.
148. Об итогах реализации Программы развития образования в системе образования России на 1999-2001 годы: письмо Управления воспитанием и дополнительным образованием детей и молодежи от 07.02.02 № 30-51-78/16 // Вестник образования, 2002. - №7. С. 63 - 75.
149. О мерах государственной поддержки общественных объединений, ведущих работу по военно-патриотическому воспитанию молодежи: Указ Президента Российской Федерации от 16 мая 1996 года № 727.
150. О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении: Письмо Министерства образования Российской Федерации от 02.04.02 № 13-51-28/13 // Вестник образования. – 2002. - №14. – С. 34 - 41.
151. О поддержке детских общественных организаций в Российской Федерации: Решение коллегии Минобразования России от 14 апреля 1993г. №6/12.
152. О правах образовательных учреждений по использованию бюджетных и внебюджетных средств: Инструктивное письмо Минобразования России от 2 февраля 1995 г. №04-М.
153. О практике социально-педагогической работы в России и перспективах ее развития: Решение коллегии Минобразования России от 27 октября 1993г. №19/1.
154. О развитии дополнительного образования детей в условиях общеобразовательного учреждения: Решение коллегии Минобразования России от 23 ноября 1994г. №22/1.
155. О развитии литературного образования в общеобразовательных учреждениях: Решение коллегии Минобразования России от 27 марта 1996г. №7/1.

156. О развитии учебно-исследовательской деятельности учащихся в системе дополнительного образования: Решение коллегии Минобразования России от 10 января 1996г. № 1/1.
157. О развитии эстетического образования в общеобразовательных учреждениях: Решение коллегии Минобразования России от 24 мая 1995 г. № 11/1.
158. Освоение учащимися методов научных исследований / Под ред. В.С. Игropуло. Ставрополь: Сервисшкола, 2000. – 200 с.
159. Основные направления и план действий по реализации программы развития воспитания в системе образования России на 2002-2004 годы //Внешкольник. – 2002. - №3. – С. 3 - 10.
160. О ходе реализации Федеральной программы развития образования в 2000 году: доклад Минобразования РФ //Вестник образования. – 2001.- №13. – С. 3 - 56.
161. Об опыте организации внеурочной работы и дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях г. Ижевска Удмуртской республики: Решение коллегии Минобразования России от 28 апреля 1998. № 5/1.
162. Об опыте развития системы дополнительного образования детей в Оренбургской области. Решение коллегии Минобразования России от 25 ноября 1997. №14.
163. Об организации платных дополнительных образовательных услуг: Инструктивное письмо Минобразования России от 21 июля 1995. № 52-4.
164. Об основах туристской деятельности в Российской Федерации: Федеральный закон от 24 ноября 1996, №132-ФЗ.
165. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: Федеральный Закон от 24 июля 1998 года. №124-ФЗ.
166. Об основных направлениях развития воспитания в системе вариативного образования: Решение коллегии Минобразования России от 5 июня 1996. №12/1.
167. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО.- Париж, 1997.
168. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М., 1995. 415 с.
169. От внешкольной работы – к дополнительному образованию детей: Сборник нормативных и методических материалов для дополнительного образования детей /Под ред. А.К. Бруднова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 544 с.
170. Папенина Л.Н. Управление развитием многопрофильного учреждения дополнительного образования в городской социально-педагогической среде: Автореф. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2002. – 24 с.
171. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений /С.А.Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Баева и др. – М., 1998.
172. Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч. в 3 т. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1965.
173. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности //Вопросы психологии. – 1987. - № 1. С.19.

174. Пиаже Ж. Психология интеллекта //Избранные психологические труды. – М., 1994.
175. Пискунов М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования //Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. - №5. – С. 45 - 55.
176. Пищулин Н.П., Ананишнев В.М. Моделирование как элемент управленческой деятельности // Школьные технологии. – 2001. - №3. – С. 3 – 22.
177. Пищулин Н.П. Маркетинговая деятельность в образовательных учреждениях //Школьные технологии.- 2001. -№2. – С. 3 - 23.
178. Пиявский С.А. Оптимальное управление развитием научных способностей школьников и студентов. – Самара.- 1998. – 172 с.
179. Пиявский С.А. Стратегия научного руководства исследовательскими работами молодежи. – Самара, 1998. – 62 с.
180. Поволяева М.Н. Социально – ориентированное дополнительное образование как явление практики //Внешкольник.- 1998.- №7-8. - С. 33 - 34.
181. Поволяева М.Н. Творчество педагога – творчество ребенка: Развитие учебно-исследовательской деятельности в дополнительном образовании детей //Внешкольник. – 2000. - №11. С. 2 - 5.
182. Полат Е.С. Личностно ориентированный подход в системе школьного образования //Дополнительное образование. – 2002. №4.- С. 24 - 31.
183. Поливанов К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста //Вопросы психологии. – 1996. - №1. -С. 20 - 33.
184. Пономарев Я.А. Основные звенья механизма творчества //Интуиция, логика, творчество. – М.: Наука, 1987. – С. 5 - 23.
185. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно – целевого управления. М.: Новая школа, 1996.- 320 с.
186. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики. – М.: Политиздат, 1989. – 270 с.
187. Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования: Тезисы и материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 1995.
188. Проектирование систем внутришкольного управления: Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем /Под ред. А.М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 384 с.
189. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Йошкар-Ола: Марийский институт образования, 1999. – ч.1. – 96 с.
190. Раченко И.П. НОТ учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
191. Ревякина В.И. Развитие системы факультативных занятий как средства выявления познавательных склонностей учащихся общеобразовательной школы. – М., 1989.
192. Регион: Управление образованием по результатам: Теория и практика //Под ред. П.И.Третьякова. – М.:Новая школа, 2001. – 880 с.

193. Ричардсон Г. Образование для свободы: проект шк. человекоцентрир. направления. – М., 1997. – 211 с.
194. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие в 2 кн. – М.: Изд.-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2002. – Кн. 1: Система работы с детьми разного возраста. – 324 с.
195. Роджерс К. Эмпатия / Пер. с англ. // Психология эмоций: Тексты. – М., 1984.
196. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
197. Розова Т.Н. Воспитание готовности школьников к самореализации в гуманизированной среде: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ставрополь, 1999. – 22 с.
198. Розова Т.Н. Технология воспитания самореализующейся личности: организация и управление. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – 192 с.
199. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Учен. зап. высш. шк. г. Одессы. – Одесса, 1922. – Т. 2.
200. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
201. Рузавин Г.И. Синергетика и принципы самодвижения материи // Вопросы философии. – 1984. – №8. С.44.
202. Рыжаков М.В. Основные функции государственного образовательного стандарта // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. – №2. – С. 16-22.
203. Селевко Г.К. Самосовершенствование личности: Методическое пособие по преподаванию курса. – М.: Народное образование, 2000. – 128 с.
204. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
205. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии. – М.: Народное образование, 2002. – 176 с.
206. Серединцева Е.В. О приоритетности дополнительного образования // Внешкольник. – 1997. – №4. – С. 29 - 31.
207. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «ЛОГОС», 1999. – 272 с.
208. Скачков А.В. Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 1996. – 24 с.
209. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
210. Смирнова И. Исторические аспекты дифференциации обучения // Математика. – 2000. – №44. – С. 1 - 8.
211. Смотров И.А. Педагогическая поддержка старшеклассников при получении дополнительного образования в условиях инновационного учебного заведения: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Саратов, 2000. – 22 с.
212. Сорокопуд Ю.В. Формирование и развитие основ психолого-педагогической компетентности будущих специалистов системы дополни-

- тельного общего образования школьников: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2000, - 24 с.
213. Степанов Е.Н. Критерии, показатели и методы изучения, анализа и оценки результатов реализации образовательных программ //Практика административной работы в школе. – 2002. - №6. – С. 49 - 53.
  214. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М.:Педагогика, 1991. – 368 с.
  215. Страчкова Ф.Н. Дополнительное образование как особый вид образовательных услуг. - Ставрополь: Изд.-во СКИПКРО, 2000.- 22 с.
  216. Сухомлинский В.А. О воспитании /Сост. С.Л.Соловейчик. – М., 1981.- 270 с.
  217. Таланчук Н.М.. Критерии оценки передового педагогического опыта //Советская педагогика. – 1979. - №7. – С. 65 - 68.
  218. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний.- М.: Изд-во МГУ, 1975.
  219. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хихловский Л.Б. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов: Саратов. Гос. Ун-т, 1987. – 228 с.
  220. Тахтамышева Г.Ч. Управление качеством образования и методическая служба школы //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. №4. – С. 41-47.
  221. Тощенко Ж.Т., Антонов Н.А., Лапин Н.И. и др. Социальное проектирование. - М., 1982.
  222. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. – М.:Мысль, 1978.
  223. Уланов В.В. Логика организации школы //Б-ка журнала «Директор школы»: Вып. 4. – М., 1998.- 128 с.
  224. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие /Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
  225. Управление в образовании : проблемы и подходы /Под. Ред. П.Карстаны и К.Ушакова. – М., 1995. – 336 с.
  226. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 т. /Редкол: М.И. Кондаков и др. – М.: Педагогика, 1988.
  227. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Соч. в 11 т. Т. 2 – М.: АПН РСФСР, 1952.
  228. Федеральный Закон Российской Федерации «О дополнительном образовании» (проект) //«Внешкольник». - 1999. - №3.
  229. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М., 1989.
  230. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд.-во Института Психотерапии, 2002.- 490 с.
  231. Хакен Г. Синергетика. - М.: Мир, 1980.
  232. Хуторский А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС, 2000.- 320 с.

233. Цветкова Л.В. Педагогические особенности дополнительного образования в области художественно-творческого развития учащихся: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1999. – 21 с.
234. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.
235. Цырлина Т.В. На пути к совершенству: Антология интересных школ и педагогических находок XX века. – М.: Сентябрь, 1997. – 112 с.
236. Цырлина Т.В. Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX века. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. – 196 с.
237. Чеков М.О. Общее и дополнительное образование: проблема корреляции: Учебно-методическое пособие. – Самара: Изд.-во :Сам. ГПУ, 2000. – 33 с.
238. Чеков М.О. Теория и практика дополнительного образования детей в России. – Самара: Изд.-во Сам. ГПУ, 2001. – 288 с.
239. Чернова Н.А. Педагогические условия развития дополнительного образования школьников (на примере региона): Автореф. дис. канд. пед. наук. - Кемерово, 1998. – 21 с.
240. Чечель И.Д. Профессиональное самоопределение учащихся в инновационных учебных заведениях. Часть 1. – М.: РИПКРО МО РФ, 1995. 165 с.
241. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью учителя и учащегося современной школы. – М., 1999. – 160 с.
242. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М.: Логос, 1994.
243. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Педагогический поиск, 2001. 384 с.
244. Шацкий С.Т. Бодрая жизнь / Пед.соч. в 4-х томах.- М.: Просвещение, 1962, Т.1. – С. 295 – 450.
245. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.
246. Штоф В.А. Моделирование и философия. М.-Л.: наука, 1966.
247. Щедровицкий Г.П. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании //Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997.- С. 61 – 78.
248. Щедровицкий Г.П. Траектория образования //Семья и школа. – 1998.-№ 9-10. С. 3 - 5.
249. Щербо И.Н. Социально-экономические основы дополнительного образования детей: Автореф. канд. эконом. наук.- СПб, 1997. – 20 с.
250. Щетинская А.И. Развитие творческого потенциала педагога в условиях совершенствования дополнительного образования детей . Автореф. дис. доктора пед. наук. - Казань, 1999. – 38 с.
251. Энгельгард В.А. Познание явлений жизни. – М., 1984.
252. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М.: ЦС ПО РСФСР, 1991. – 91 с.
253. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе.- М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.



254. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности школьника М.: Флинта, 1997. – 224 с.
255. Яковлев Д.Е. Содержание повышения квалификации и переподготовки педагога дополнительного образования: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2000. – 18 с.
256. Ямбург Е.А. Теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы : Автореф. дис. д-ра пед. наук . – М., 1997.
257. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель.- М.: Новая школа, 1996.- 340 с.
258. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа /Под ред. С.Р.Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М., 1977.
259. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию - М.: Смысл, 2001. – 365 с.
260. Anderson C.S. The Search for School Climate: A review of the research //Review of Educational Research, 1982. Vol. 52.- № 3. – P.368 – 420.
261. Democratic Education in School and Classes. Ed. By M. Hepbern. – Wash., 1993. – 134 p.
262. Eiduson B.T. Scientists, their psychological. – N.Y., 1962.
263. Gruber H.E. Cognitive psychology, science creativity and the case-study method//On scientific discovery. – Dordrecht; Boston; London, 1977, pp. 295 –322.
264. Gruber H.E. Networks of Enterprise in Creative Scientific Work //Psychology of Scientific: Contributions to metascience. – Cambridge, 1989, pp. 246 - 274.
265. Ilford I.P. The nature of human intelligence. – N.J., etc., 1967.
266. Improving Educational Standards and Productivity /Ed. by H. Walberg. – Berkeley, 1982. – 239 p.
267. Kohlberg L. The Child as Philosopher // Moral Education / Ed. by Chasan, 1984.
268. Kaplan A. Conversing About Character /Educational Theory, 1995. –Summer
269. Mahoney M.J. Scientists as subjects: The hpsychological imperative. – Cambridge, 1976.
270. Patterson I. Leadership for Tommorrow s Schools.-Alexandria: ASCD, 1993. – 107 p.
271. Spiritual and Moral Development. Council for National Curriculum. – Jork, England, 1993.
272. Waller W. W. The Soceology of Teaching. N.I., 1932.
273. World Class Education: the Virginas Common Core of Learning Richmond, 1993.

**Степень необходимых изменений  
в школьной системе дополнительного образования**

| Компоненты школьной системы дополнительного образования                            | Изменения требуются | Требуются небольшие изменения | Требуются умеренные изменения | Требуются большие изменения | Требуются коренные изменения |
|--|---------------------|-------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Учебный план   |                     |                               |                               | ●                           |                              |
| Содержание образовательных программ  |                     |                               |                               | ●                           |                              |
| Календарно-тематическое планирование   |                     |                               |                               | ●                           |                              |
| Формы организации дополнительного образования                                      |                     |                               | ●                             |                             |                              |
| Методы стимулирования образовательной деятельности учащихся                        |                     |                               |                               | ●                           |                              |
| Стиль взаимоотношений в объединениях дополнительного образования                   |                     | ●                             |                               |                             |                              |
| Методы организации внеурочных воспитательных мероприятий                           |                     |                               | ●                             |                             |                              |
| Квалификация педагогических кадров   |                     |                               | ●                             |                             |                              |
| Система обучения педагогов   |                     |                               |                               | ●                           |                              |
| Материально-техническое обеспечение образовательного процесса                      |                     |                               | ●                             |                             |                              |
| Контроль и оценка результатов деятельности педагогов                               |                     |                               |                               | ●                           |                              |
| Стимулирование педагогов к инновационной деятельности в дополнительном образовании |                     |                               |                               |                             | ●                            |

*Приложение 2*

**Составляющие имиджа лицея № 14 г. Ставрополя**

| Составляющие   | Родители        |                 |                |                 |                 |                 |                  |                     | Учащиеся        |                 |                 |                  |                  |                     |
|--|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|---------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|---------------------|
|  | 4 кл.<br>20 чел | 5 кл.<br>25чел. | 6 кл.<br>25чел | 7 кл.<br>25чел. | 8 кл.<br>25 чел | 9 кл.<br>20 чел | 10 кл.<br>20 чел | всего<br>160<br>чел | 7 кл.<br>20 чел | 8 кл.<br>20чел. | 9 кл.<br>25 чел | 10 кл.<br>25 чел | 11 кл.<br>20 чел | всего<br>110<br>чел |
| Образ педагогического коллектива                             | 18<br>90%       | 20<br>80%       | 16<br>64%      | 20<br>80%       | 25<br>100%      | 18<br>90%       | 18<br>90%        | 135<br>84,4%        | 15<br>75%       | 10<br>50%       | 18<br>72%       | 20<br>80%        | 16<br>80%        | 79<br>71,8%         |
| Качество образования   | 20<br>100%      | 20<br>80%       | 17<br>68%      | 19<br>76%       | 20<br>80%       |                 | 20<br>100%       | 132<br>82,5%        | 16<br>80%       | 20<br>100%      | 15<br>60%       | 20<br>80%        | 20<br>100%       | 91<br>82,7%         |
| Благоприятный микроклимат                                    | 20<br>100%      | 18<br>72%       | 25<br>100%     | 17<br>68%       | 21<br>84%       | 15<br>75%       | 20<br>100%       | 136<br>85,0%        | 18<br>90%       | 18<br>90%       | 16<br>80%       | 22<br>88%        | 19<br>95%        | 98<br>89,1%         |
| Интересная внеклассная и внеурочная деятельность             | 20<br>100%      | 25<br>100%      | 23<br>92%      | 21<br>84%       | 25<br>100%      | 19<br>95%       | 18<br>90%        | 151<br>94,4%        | 20<br>100%      | 18<br>90%       | 23<br>92%       | 25<br>100%       | 18<br>90%        | 104<br>94,6%        |
| Участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях, соревнованиях | 16<br>80%       | 19<br>76%       | 21<br>84%      | 20<br>80%       | 22<br>88%       | 16<br>80%       | 15<br>60%        | 129<br>80,6%        | 16<br>80%       | 19<br>95%       | 21<br>84%       | 19<br>76%        | 18<br>90%        | 93<br>84,6%         |

# Изучение социального заказа системе дополнительного образования лица № 14 г. Ставрополя

Таблица 1

Результаты ответов на вопрос: «Что должна давать современная школа ученику?»

| Варианты ответов                                | Педагоги<br>(75 чел.) |      | Родители<br>(361 чел.) |              |             |              |      | Учащиеся<br>(200чел.) |            |            |            |            |            |            |            |             |      | Всего        |
|---|-----------------------|------|------------------------|--------------|-------------|--------------|------|-----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------|--------------|
|   |                       |      | 1<br>кл.               | 5<br>кл.     | 10<br>кл.   | сего         | ранг | 4<br>кл.              | 5<br>кл.   | 6<br>кл.   | 7<br>кл.   | 8<br>кл.   | 9<br>кл.   | 10<br>кл.  | 11<br>кл.  | Всего       | ранг |              |
|   | чел.<br>%%            | ранг | чел.<br>%%             | чел.<br>%%   | чел.<br>%%  |              |      | чел.<br>%%            | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%%  |      |              |
| Прочные знания                                  | 75<br>100%            | 1    | 116<br>100%            | 147<br>100%  | 98<br>100%  | 361<br>100%  | 1    | 25<br>100%            | 25<br>100% | 25<br>100% | 25<br>100% | 25<br>100% | 25<br>100% | 25<br>100% | 25<br>100% | 200<br>100% | 1    | 636<br>100%  |
| Подготовку в вуз                                | 21<br>28%             | 7    | 101<br>87,1%           | 138<br>93,9% | 98<br>100%  | 337<br>93,4% | 2    | 7<br>28%              | 5<br>20%   | 5<br>20%   | 10<br>40%  | 10<br>40%  | 9<br>36%   | 20<br>80%  | 21<br>84%  | 87<br>43,5% | 4    | 445<br>70%   |
| Профессиональную<br>ориентацию                  | 48<br>64%             | 3    | 101<br>87,1%           | 116<br>79,1% | 90<br>91,8% | 307<br>85,05 | 4    | 4<br>16%              | 4<br>16%   | 2<br>8%    | 3<br>12%   | 2<br>8%    | 16<br>64%  | 20<br>80%  | 21<br>84%  | 72<br>36%   | 6    | 427<br>67,1% |
| Развивать способно-<br>сти детей                | 30<br>40%             | 4    | 108<br>93,1%           | 130<br>88,4% | 81<br>82,7% | 319<br>88,4% | 3    | 12<br>48%             | 15<br>60%  | 15<br>60%  | 14<br>56%  | 15<br>60%  | 14<br>56%  | 6<br>24%   | 9<br>36%   | 100<br>50%  | 3    | 449<br>70,6% |
| Культурный багаж                                | 51<br>68%             | 2    | 97<br>83,6%            | 101<br>68,7% | 84<br>85,7% | 282<br>78,1% | 5    | 4<br>16%              | 4<br>16%   | 6<br>24%   | 6<br>24%   | 7<br>28%   | 6<br>24%   | 7<br>28%   | 7<br>28%   | 47<br>23,5% | 8    | 380<br>59,8% |
| Опыт человеческого<br>общения                   | 24<br>32%             | 6    | 81<br>69,8%            | 97<br>66,0   | 74          | 252<br>69,8% | 6    | 13<br>52%             | 14<br>56%  | 14<br>56%  | 14<br>56%  | 13<br>52%  | 14<br>56%  | 16<br>64%  | 16<br>64%  | 114<br>57%  | 2    | 390<br>61,3% |
| Опыт общественной<br>работы                     | 27<br>36%             | 5    | 47<br>40,5%            | 63<br>42,9%  | 46<br>46,9% | 156<br>43,2% | 10   | 14<br>56%             | 12<br>48%  | 14<br>56%  | 9<br>36%   | 10<br>40%  | 8<br>32%   | 7<br>28%   | 9<br>36%   | 83<br>41,5% | 5    | 266<br>41,8% |
| Подготовку к жизни                              | 20<br>26,7%           | 8    | 53<br>47,6%            | 84<br>57,1%  | 71<br>72,5% | 208<br>57,6% | 7    | -                     | -          | 1<br>4%    | 1<br>4%    | 2<br>8%    | 3<br>12%   | 3<br>12%   | 4<br>16%   | 14<br>7%    | 10   | 242<br>38,1% |
| Владение информа-<br>ционными техноло-<br>гиями | 6<br>8,0%             | 9    | 64<br>55,2%            | 72<br>49,0%  | 54<br>55,1% | 190<br>52,6% | 9    | 5<br>20%              | 5<br>20%   | 6<br>24%   | 8<br>32%   | 8<br>32%   | 7<br>28%   | 8<br>32%   | 9<br>36%   | 56<br>28%   | 7    | 252<br>39,65 |
| Знание иностранных<br>языков                    | 6<br>8,0%             | 9    | 51<br>44,0%            | 84<br>57,1%  | 63<br>64,3% | 198<br>54,9% | 8    | 5<br>20%              | 4<br>16%   | 5<br>20%   | 6<br>24%   | 4<br>16%   | 2<br>8%    | 3<br>12%   | 6<br>24%   | 35<br>17,5% | 9    | 239<br>37,6% |

Таблица 2

## Результаты ответов на вопрос «Что должно давать современное дополнительное образование ребенку?»

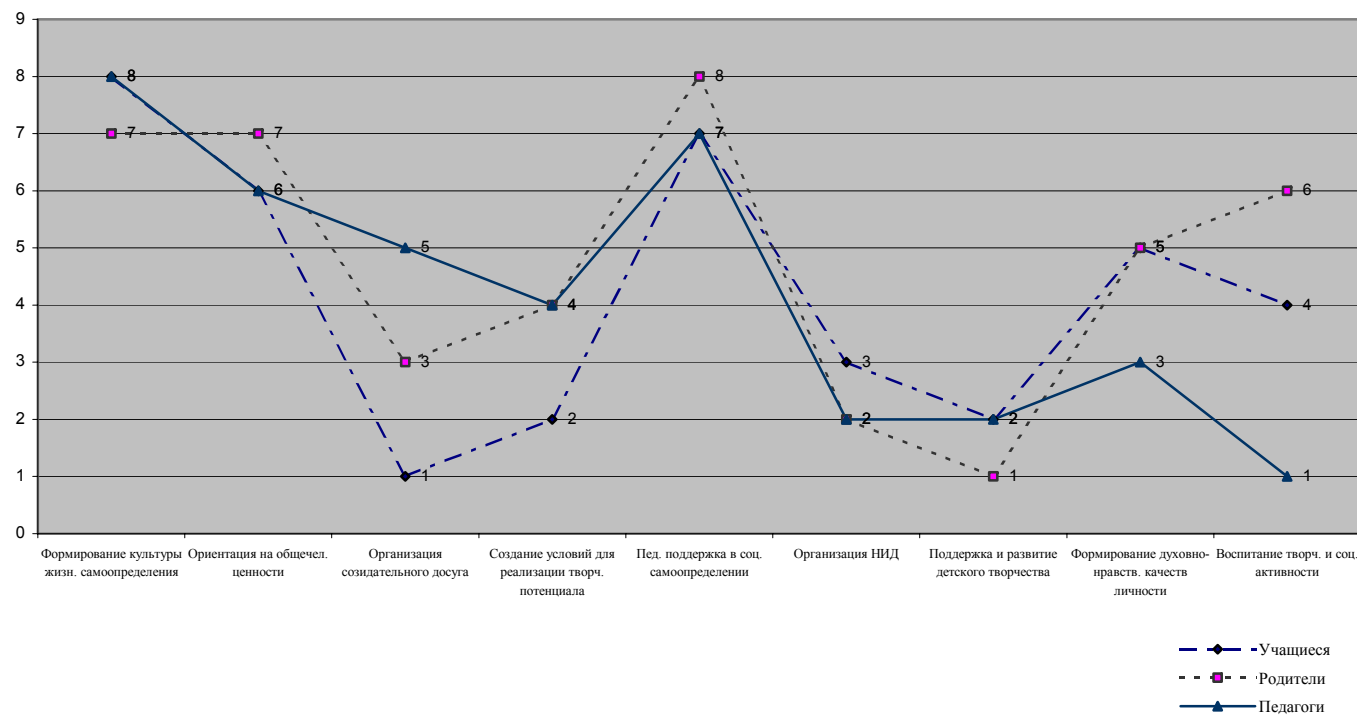
| Варианты ответов                                    | Педагоги<br>(75 чел.) |          | Родители<br>(361 чел.) |              |             |              |      | Учащиеся<br>(200чел.) |            |            |            |            |            |            |            |             |      | Всего        |
|---|-----------------------|----------|------------------------|--------------|-------------|--------------|------|-----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------|--------------|
|   |                       |          | 1<br>кл.               | 5<br>кл.     | 10<br>кл.   | Всего        | ранг | 4<br>кл.              | 5<br>кл.   | 6<br>кл.   | 7<br>кл.   | 8<br>кл.   | 9<br>кл.   | 10<br>кл.  | 11<br>кл.  | Всего       | ранг |              |
|   | чел.<br>%%            | ра<br>нг | чел.<br>%%             | чел.<br>%%   | чел.<br>%%  | чел.<br>%%   |      | чел.<br>%%            | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%%  |      |              |
| Помощь в развитии индивидуальных способностей       | 48<br>64%             | 3        | 116<br>100%            | 147<br>100%  | 98<br>100%  | 361<br>199%  | 1    | 20<br>80%             | 18<br>72%  | 18<br>72%  | 20<br>80%  | 16<br>64%  | 14<br>56%  | 11<br>44%  | 11<br>44%  | 128<br>64%  | 1    | 537<br>84,4% |
| Расширение обще-го кругозора                        | 23<br>30,7%           | 9        | 56<br>48,3%            | 87<br>59,2%  | 54<br>55,1% | 197<br>54,6% | 9    | 6<br>24%              | 5<br>29%   | 6<br>24%   | 7<br>28%   | 11<br>44%  | 12<br>48%  | 10<br>40%  | 11<br>44%  | 68<br>34%   | 6    | 288<br>45,3% |
| Профессиональную ориентацию                         | 44<br>58,7%           | 6        | 101<br>87,1%           | 127<br>86,4% | 90<br>91,8% | 318<br>88,1% | 2    | 1<br>4%               | 1<br>4%    | 2<br>8%    | 2<br>8%    | 3<br>12%   | 11<br>44%  | 19<br>76%  | 19<br>76%  | 58<br>29%   | 8    | 420<br>66,05 |
| Навык самостоя-тельного приобре-тения знаний        | 60<br>80%             | 2        | 87<br>75,0%            | 95<br>64,6%  | 84<br>85,7% | 266<br>73,7% | 7    | 4<br>16%              | 5<br>20%   | 5<br>20%   | 5<br>20%   | 8<br>32%   | 10<br>40%  | 12<br>48%  | 14<br>56%  | 63<br>31,5% | 7    | 389<br>56,5% |
| Прочные практиче-ские знания и уме-ния              | 28<br>37,3%           | 8        | 91<br>78,5%            | 102<br>69,4% | 84<br>85,7% | 277<br>76,7% | 5    | 4<br>16%              | 3<br>12%   | 5<br>20%   | 5<br>20%   | 7<br>28%   | 9<br>36%   | 11<br>44%  | 14<br>56%  | 58<br>29%   | 8    | 363<br>57,1% |
| Опыт человеческо-го общения                         | 12<br>16%             | 10       | 101<br>87,1%           | 108<br>73,5% | 63<br>64,3% | 272<br>75,4% | 6    | 8<br>32%              | 9<br>36%   | 9<br>36%   | 10<br>40%  | 9<br>36%   | 8<br>32%   | 8<br>32%   | 10<br>40%  | 71<br>35,5% | 5    | 355<br>55,8% |
| Приобщение к на-учно-исследовательской деятельности | 45<br>60%             | 5        | 88<br>75,9%            | 121<br>82,3% | 88<br>89,8% | 297<br>82,3% | 3    | 1<br>4%               | 2<br>8%    | 2<br>8%    | 4<br>16%   | 8<br>32%   | 12<br>48%  | 15<br>60%  | 16<br>64%  | 60<br>30%   | 2    | 402<br>63,2% |
| Организация досу-га                                 | 32<br>42,7%           | 7        | 108<br>93,1%           | 127<br>86,4% | 59<br>60,2% | 294<br>81,4% | 4    | 10<br>40%             | 10<br>40%  | 10<br>40%  | 9<br>36%   | 10<br>40%  | 12<br>48%  | 8<br>32%   | 7<br>28%   | 76<br>38%   | 4    | 402<br>63,2% |
| Навыки здорового образа жизни                       | 21<br>28,0%           | 10       | 67<br>57,8%            | 64<br>43,5%  | 51<br>52,0% | 182<br>50,4% | 10   | 5<br>20%              | 6<br>24%   | 4<br>16%   | 6<br>24%   | 6<br>24%   | 5<br>20%   | 10<br>40%  | 10<br>40%  | 52<br>26%   | 9    | 255<br>40,1% |
| Развивать творче-ские способности                   | 61<br>81,3%           | 4        | 102<br>87,9%           | 124<br>84,4% | 71<br>72,5% | 297<br>82,3% | 3    | 18<br>72%             | 19<br>76%  | 18<br>72%  | 16<br>64%  | 9<br>36%   | 5<br>20%   | 6<br>24%   | 6<br>24%   | 97<br>48,5% | 3    | 455<br>71,5% |
| Приобщать к тех-ническому творче-ству               | 21<br>28%             | 10       | 18<br>15,5%            | 21<br>14,5%  | 16<br>16,3% | 55<br>15,2%  | 11   | 2<br>8%               | 2<br>8%    | 3<br>12%   | -          | -          | -          | -          | -          | 7<br>3,5%   | 10   | 72<br>11,3%  |

Таблица 3

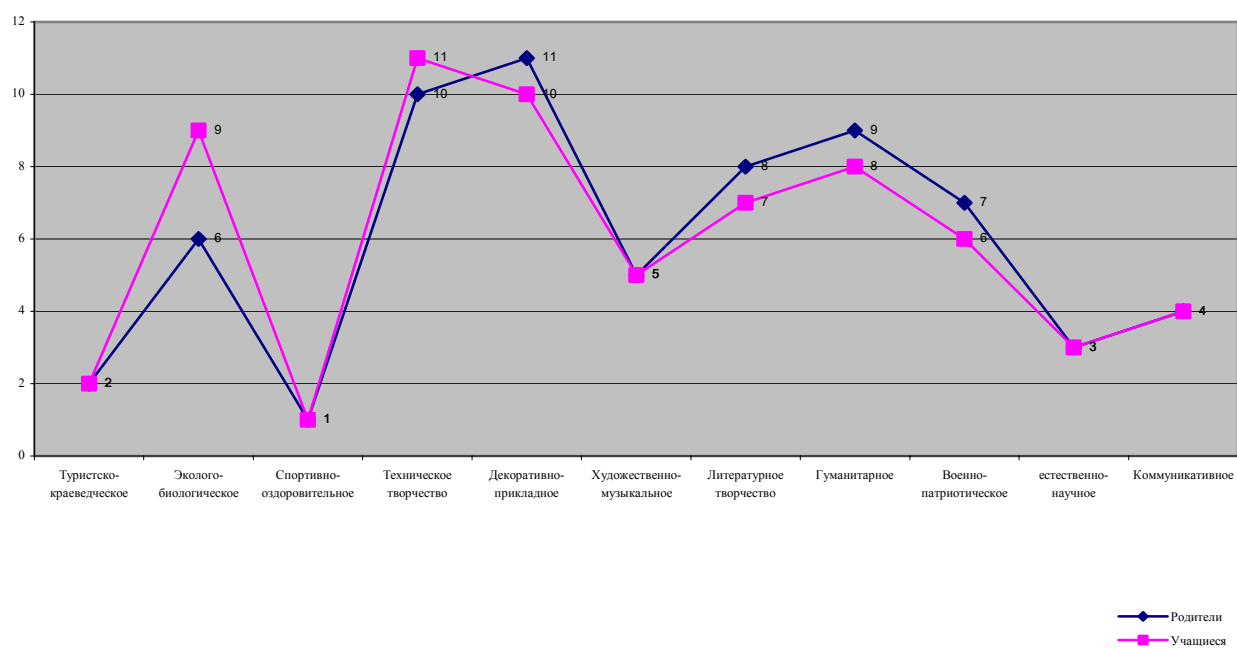
**Результаты ответов на вопрос: «Какие приоритетные цели и направления должны быть у современного дополнительного образования в общеобразовательном учреждении?»**

| Варианты ответов   | Педагоги<br>(75 чел.) |      | Родители<br>(361 чел.) |             |             |              |      | Учащиеся<br>(200чел.) |            |            |            |            |            |            |            |            |      | Всего        |
|--|-----------------------|------|------------------------|-------------|-------------|--------------|------|-----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------|--------------|
|  |                       |      | 1<br>кл.               | 5<br>кл.    | 10<br>кл.   | Всего        | ранг | 4<br>кл.              | 5<br>кл.   | 6<br>кл.   | 7<br>кл.   | 8<br>кл.   | 9<br>кл.   | 10<br>кл.  | 11<br>кл.  | Всего      | ранг |              |
|  | чел.<br>%%            | ранг | чел.<br>%%             | чел.<br>%%  | чел.<br>%%  | чел.<br>%%   |      | чел.<br>%%            | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% | чел.<br>%% |      |              |
| 1.   | 2.                    | 3.   | 4.                     | 5.          | 6.          | 7.           | 8.   | 9.                    | 10.        | 11.        | 12.        | 13.        | 14.        | 15.        | 16.        | 17.        | 18.  | 19.          |
| Формирование культуры жизненного самоопределения                     | 20<br>26,7%           | 8    | 32<br>27,6<br>%        | 62<br>42,2% | 61<br>62,2% | 155<br>42,9% | 7    | -                     | -          | -          | -          | 3<br>12%   | 7<br>28%   | 8<br>32%   | 8<br>32%   | 26<br>13%  | 8    | 201<br>31,6% |
| Ориентация учащихся на общечеловеческие ценности                     | 40<br>53,3%           | 6    | 47<br>40,5<br>%        | 67<br>45,6% | 41<br>41,8% | 155<br>42,9% | 7    | -                     | 5<br>20%   | 5<br>20%   | 4<br>16%   | 5<br>20%   | 6<br>24%   | 6<br>24%   | 5<br>20%   | 36<br>18%  | 6    | 231<br>36,3% |
| Организация созидательного досуга                                    | 42<br>56%             | 5    | 75<br>64,7<br>%        | 69<br>46,9% | 36<br>36,7% | 180<br>49,9% | 3    | 15<br>60%             | 14<br>56%  | 15<br>60%  | 14<br>56%  | 13<br>52%  | 11<br>44%  | 8<br>32%   | 10<br>40%  | 100<br>50% | 1    | 322<br>50,6% |
| Создание условий для реализации творческого потенциала               | 43<br>57,3%           | 4    | 77<br>66,4<br>%        | 74<br>50,3% | 24<br>24,5% | 175<br>48,5% | 4    | 15<br>60%             | 11<br>44%  | 10<br>40%  | 13<br>52%  | 13<br>52%  | 10<br>40%  | 8<br>32%   | 8<br>32%   | 88<br>44%  | 2    | 48,1%        |
| Педагогическая поддержка обучающихся в их социальном самоопределении | 24<br>32%             | 7    | 21<br>28<br>,0%        | 56<br>38,1% | 44<br>44,9% | 121<br>33,5% | 8    | -                     | 2<br>8%    | 1<br>4%    | 2<br>8%    | 4<br>16%   | 7<br>28%   | 7<br>28%   | 7<br>28%   | 30<br>15%  | 7    | 175<br>27,5% |
| Организация научно-исследовательской деятельности учащихся           | 50<br>66,7%           | 2    | 59<br>50,9<br>%        | 69<br>46,9% | 57<br>58,2% | 185<br>51,3% | 2    | 3<br>12%              | 5<br>20%   | 5<br>20%   | 12<br>48%  | 12<br>48%  | 11<br>44%  | 16<br>64%  | 18<br>72%  | 82<br>41%  | 3    | 317<br>49,8% |

| 1.   | 2.          | 3. | 4.              | 5.          | 6.          | 7.           | 8. | 9.        | 10.       | 11.       | 12.       | 13.       | 14.      | 15.      | 16.       | 17.         | 18. | 19.          |
|--|-------------|----|-----------------|-------------|-------------|--------------|----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|-------------|-----|--------------|
| Поддержка и развитие детского творчества           | 50<br>66,7% | 2  | 89<br>76,7<br>% | 92<br>62,6% | 51<br>52,0% | 232<br>64,3% | 1  | 16<br>64% | 15<br>60% | 15<br>60% | 12<br>48% | 10<br>40% | 6<br>24% | 7<br>28% | 7<br>28%  | 88<br>44%   | 2   | 370<br>58,2% |
| Формирование духовно-нравственных качеств личности | 48<br>64,0% | 3  | 67<br>89,3<br>% | 71<br>48,3% | 31<br>31,6% | 169<br>46,8% | 5  | 2<br>8%   | 2<br>8%   | 5<br>20%  | 5<br>20%  | 6<br>24%  | 8<br>32% | 9<br>36% | 9<br>36%  | 46<br>23%   | 5   | 263<br>41,4% |
| Воспитание творческой и социальной активности      | 52<br>69,3% | 1  | 56<br>74,7<br>% | 74<br>50,3% | 33<br>33,7% | 163<br>45,2% | 6  | 7<br>28%  | 7<br>28%  | 6<br>24%  | 7<br>28%  | 5<br>20%  | 8<br>32% | 7<br>28% | 10<br>40% | 57<br>28,5% | 4   | 272<br>42,8% |



**Рис. 1. Ранги ответов на вопрос: «Какие приоритетные цели и направления должны быть у современного дополнительного образования в школе?»**



**Рис. 2. Востребованность различных направлений дополнительного образования в МОУ лицей №14 г. Ставрополя**



Таблица 4

**Мнение педагогов, старшекласников и родителей о желательности формирования различных качеств личности  
у выпускников лицея №14 г. Ставрополя**

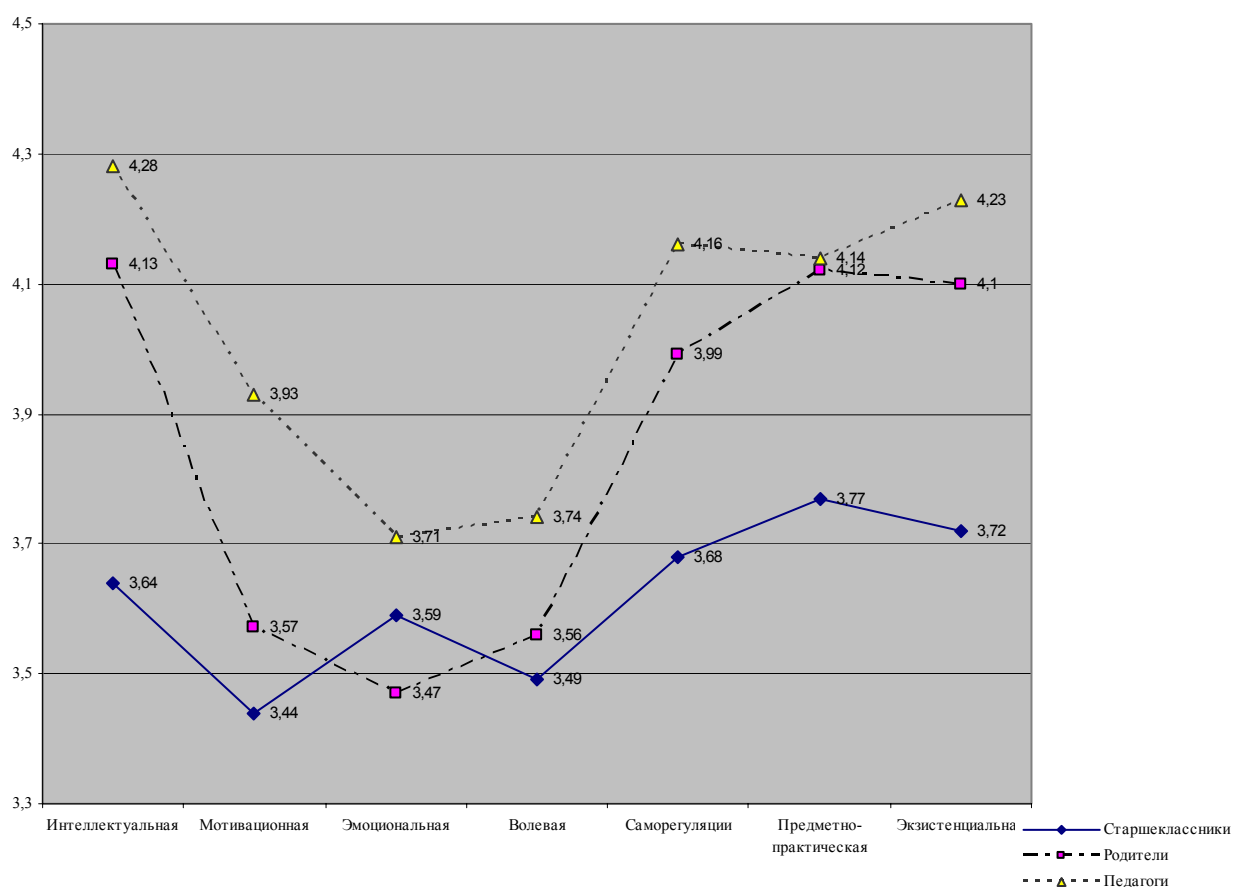
| Качества личности  | Оценка по 5- балльной шкале |         |          |         |                |         |                 |         |
|--|-----------------------------|---------|----------|---------|----------------|---------|-----------------|---------|
|  | Педагоги                    |         | Родители |         | Старшекласники |         | Все респонденты |         |
|  | Оценка                      | Рейтинг | Оценка   | Рейтинг | Оценка         | Рейтинг | Оценка          | Рейтинг |
| 1.   | 2.                          | 3.      | 4.       | 5.      | 6.             | 7.      | 8.              | 9.      |
| 1. Развитий интеллект  | 4,43                        | 3       | 4,72     | 1       | 4,37           | 4       | 4,51            | 1       |
| 2. Реалистичный подход к окружающей жизни                            | 4,21                        | 8       | 4,34     | 4       | 3,87           | 14      | 4,14            | 7       |
| 3. Широкая эрудиция и подготовленность к высшему образованию         | 4,21                        | 8       | 4,51     | 3       | 4,40           | 3       | 4,37            | 2       |
| 4. Глубокая культура и преобладание духовных ценностей               | 4,41                        | 4       | 4,32     | 4       | 3,61           | 16      | 4,11            | 9       |
| 5. Демократическая гражданская направленность                        | 3,78                        | 17      | 3,01     | 20      | 2,13           | 23      | 2,97            | 27      |
| 6. Политическая активность   | 2,54                        | 20      | 2,48     | 21      | 1,98           | 25      | 2,33            | 20      |
| 7. Ответственность перед обществом                                   | 3,98                        | 13      | 3,87     | 14      | 3,03           | 19      | 3,63            | 20      |
| 8. Бережное отношение к природе, к материальным и духовным ценностям | 4,30                        | 6       | 4,18     | 8       | 3,48           | 17      | 3,99            | 14      |
| 9. Законопослушность   | 4,54                        | 1       | 3,98     | 12      | 3,18           | 18      | 3,90            | 16      |
| 10. Точность, надежность и обязательность                            | 3,97                        | 14      | 4,27     | 5       | 3,96           | 4       | 4,07            | 11      |
| 11. Активность и предприимчивость                                    | 3,48                        | 19      | 4,01     | 10      | 3,98           | 8       | 3,82            | 19      |
| 12. Гармоничное сочетание личных и общественных интересов            | 3,76                        | 18      | 1,54     | 22      | 2,12           | 24      | 2,47            | 23      |
| 13. Качества лидера  | 2,54                        | 20      | 3,01     | 20      | 3,87           | 14      | 3,14            | 25      |
| 14. Склонность к сотрудничеству                                      | 3,94                        | 16      | 3,35     | 19      | 2,99           | 20      | 3,43            | 24      |
| 15. Общительность  | 3,87                        | 17      | 3,01     | 20      | 4,51           | 1       | 3,80            | 18      |
| 16. Коллективизм, умение взаимодействовать в группе и коллективе     | 4,21                        | 8       | 3,81     | 15      | 3,92           | 12      | 3,98            | 15      |
| 17. Патриотизм   | 4,32                        | 5       | 3,51     | 18      | 2,90           | 22      | 3,58            | 21      |
| 18. Правдивость и честность  | 4,01                        | 12      | 4,00     | 11      | 3,61           | 16      | 3,87            | 17      |

| 1.   | 2.   | 3. | 4.   | 5. | 6.   | 7. | 8.   | 9. |
|--|------|----|------|----|------|----|------|----|
| 19. Смелость   | 3,49 | 18 | 3,63 | 17 | 4,01 | 7  | 3,71 | 19 |
| 20. Справедливость   | 3,96 | 15 | 4,01 | 10 | 4,21 | 6  | 4,06 | 12 |
| 21. Гуманность, доброжелательность, терпимость и благородство                                | 4,32 | 6  | 3,99 | 12 | 3,96 | 9  | 4,09 | 10 |
| 22. Заботливость, милосердие и сострадание   | 4,21 | 8  | 4,20 | 7  | 3,91 | 11 | 4,11 | 9  |
| 23. Критичность и самокритичность  | 3,98 | 13 | 3,64 | 16 | 2,93 | 21 | 3,52 | 22 |
| 24. Творческий склад   | 4,12 | 10 | 4,22 | 6  | 4,37 | 4  | 4,27 | 6  |
| 25. Самостоятельность  | 4,29 | 7  | 4,27 | 5  | 4,36 | 5  | 4,31 | 3  |
| 26. Целеустремленность, практичность, деловитость, привычка доводить начатое до конца        | 4,12 | 10 | 4,32 | 4  | 4,41 | 2  | 4,28 | 5  |
| 27. Трудолюбие и терпеливость  | 4,32 | 6  | 4,12 | 9  | 3,96 | 9  | 4,13 | 8  |
| 28. Склонность к самосовершенствованию и овладению навыками самообразования и самовоспитания | 4,20 | 9  | 3,91 | 13 | 3,85 | 15 | 3,99 | 14 |
| 29. Хорошее здоровье и владение навыками личного оздоровления                                | 4,48 | 2  | 4,54 | 2  | 3,89 | 13 | 4,30 | 4  |
| 30. Подготовленность к семейным отношениям   | 4,08 | 11 | 4,12 | 9  | 3,93 | 10 | 4,04 | 13 |

**Таблица 5**

**Мнение старшекласников, родителей и педагогов о желательности развития сущностных сфер человека у выпускников лицея**

| Ранг | Старшекласники<br>154 чел. |        |         | Родители<br>137 чел.   |        |         | Педагоги<br>89 чел.    |        |         |
|------|----------------------------|--------|---------|------------------------|--------|---------|------------------------|--------|---------|
|      | Название сферы             | оценка | уровень | Название сферы         | оценка | уровень | Название сферы         | оценка | уровень |
| 1    | Предметно-практическая     | 3,77   | в       | Интеллектуальная       | 4,13   | в       | Интеллектуальная       | 4,28   | в       |
| 2    | Экзистенциальная           | 3,72   | в       | Предметно-практическая | 4,12   | в       | Экзистенциальная       | 4,23   | в       |
| 3    | Саморегуляции              | 3,68   | в       | Экзистенциальная       | 4,10   | в       | Саморегуляции          | 4,16   | в       |
| 4    | Интеллектуальная           | 3,64   | в       | Саморегуляции          | 3,99   | в       | Предметно-практическая | 4,14   | в       |
| 5    | Эмоциональная              | 3,59   | с       | Мотивационная          | 3,57   | с       | Мотивационная          | 3,93   | в       |
| 6    | Волевая                    | 3,49   | с       | Волевая                | 3,56   | с       | Волевая                | 3,74   | в       |
| 7    | Мотивационная              | 3,44   | с       | Эмоциональная          | 3,47   | с       | Эмоциональная          | 3,71   | в       |



**Рис. 3. Мнение учащихся, родителей и педагогов о желательности развития сущностных сфер человека у выпускников лицея**

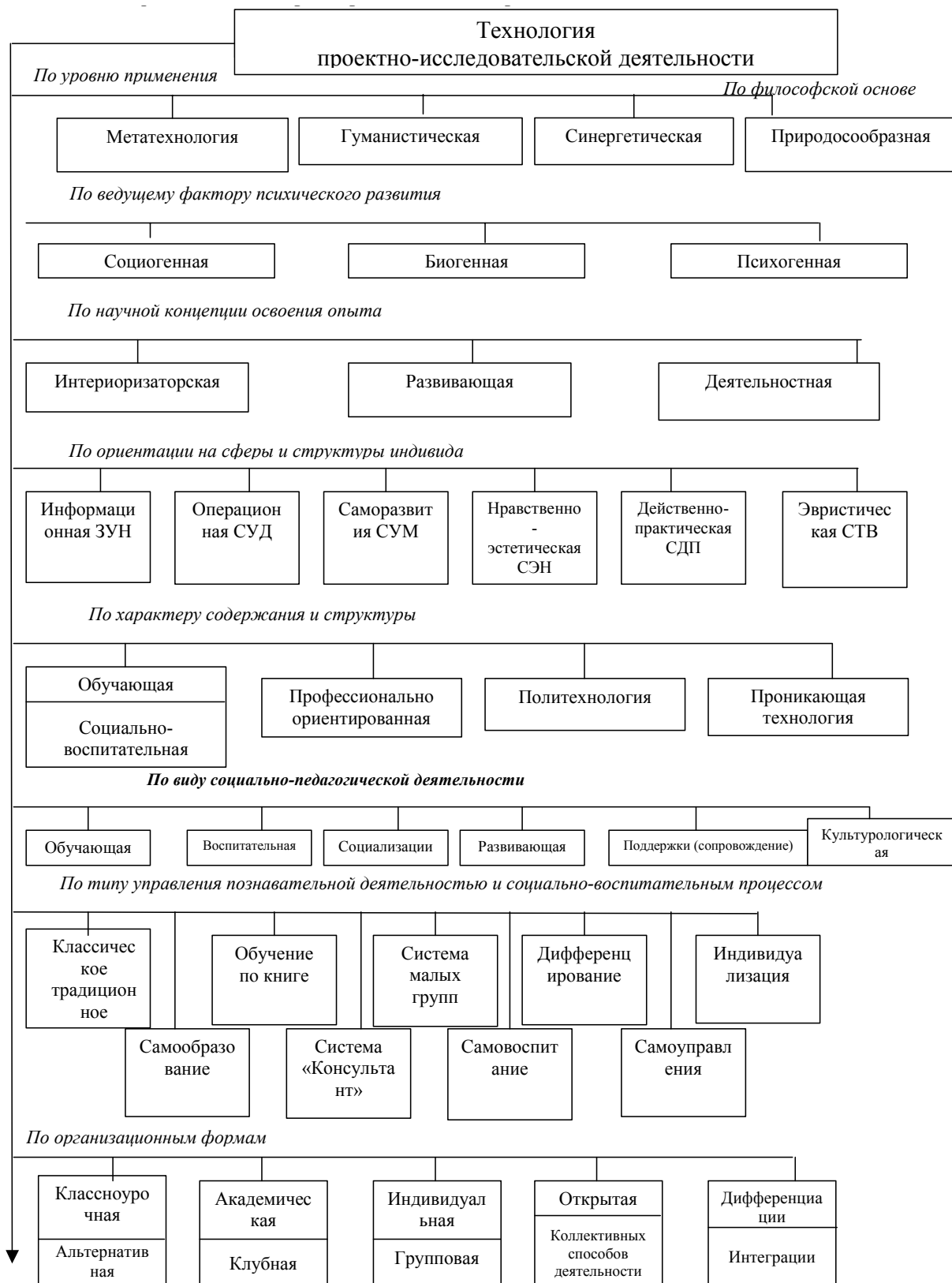
Таблица 1

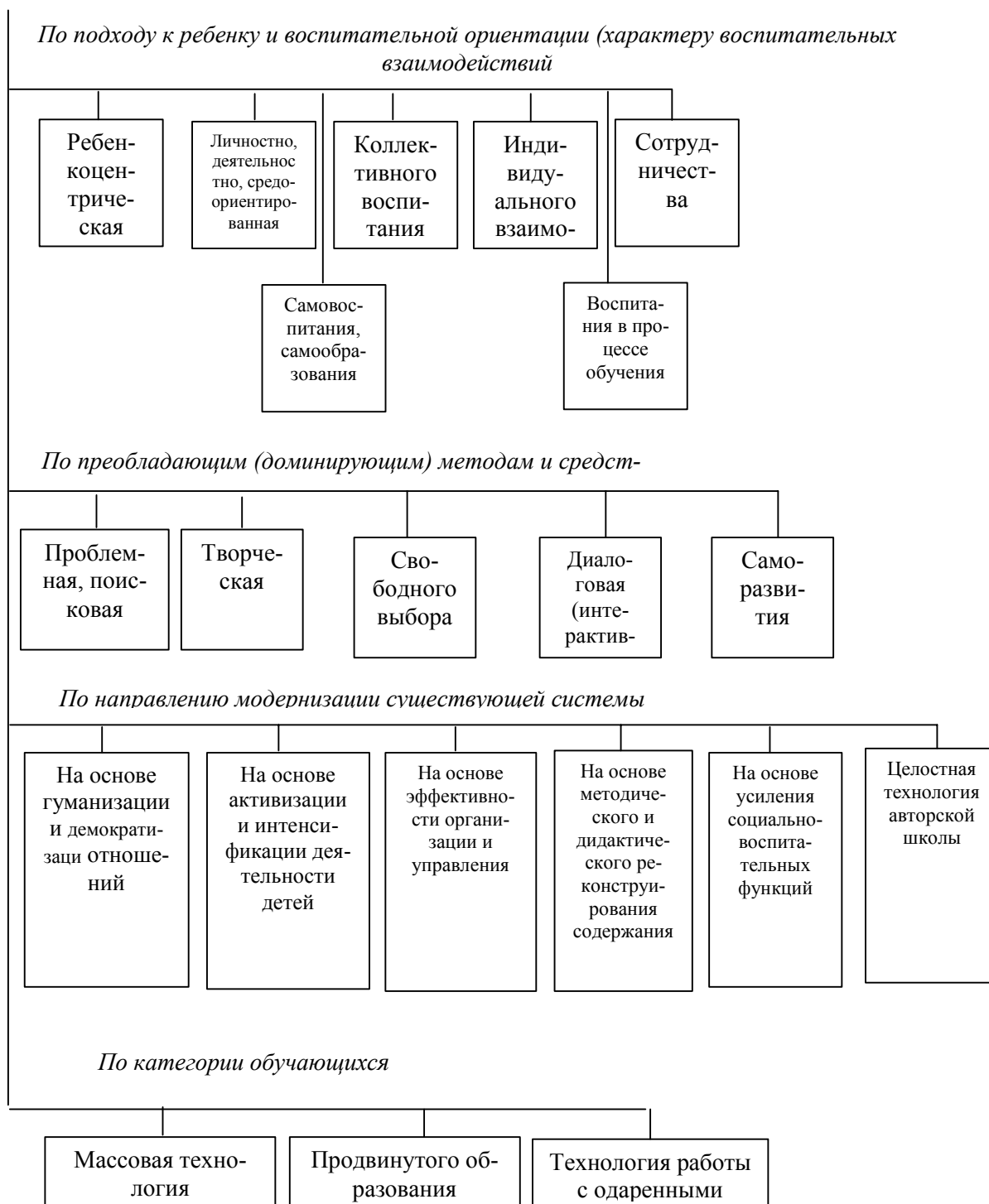
**Основное содержание, формы и методы реализации  
технологии проектно-исследовательской деятельности в лицее № 14 г. Ставрополя**

| Уровень                                | Классы | Основные педагогические задачи  | Основное содержание  | Организационно-педагогические формы  | Приоритетные методы   | Образовательный продукт  | Результат   |
|--|--------|---|--|--|---|--|---|
| 1                                      | 2      | 3   | 4  | 5  | 6   | 7  | 8   |
| <i>Досуговый</i><br>«Зажечь ребенка»   | 1-4    | Сформировать мотивацию выбора объединения, учебной дисциплины, коллектива, дела.  | Отдых, развлечение, созидательный досуг.<br>Раскрытие понятий: творчество, творческая деятельность, проект, исследование.<br>Спецкурс «Введение в науку» | Массовые праздники, игры, конкурсы, экскурсии в УДО, встречи с детскими коллективами; выставки; предметные олимпиады; конференция «Старт в науку- 1».    | Игровые и развивающие методы; стимулирование, мотивация, упражнения, социальные пробы, методы эвристического наблюдения | Рисунки, стихи, сказки, рассказы; проекты: бумажные, пластилиновые, социальные- «Моя школа», «Традиции моей семьи», «Мой город», «Любимое домашнее животное» | Интерес, опыт межличностного общения; овладение навыками и умениями наблюдения, лабораторного исследования  |
| <i>Репродуктивный</i><br>«Делай как я» | 5-7    | Увлечь ребенка, закрепить и развить мотивацию, желание регулярно посещать занятия в системе дополнительного образования; совершенствовать навыки проектной и исследовательской деятельности | Освоение программ дополнительного образования выбранного профиля   | Кружки, клубы, секции, факультативы, летние школы, предметные олимпиады; интеллектуальные марафоны; творческие конкурсы; конференция «Старт в науку- 2». | личностно-деятельностный подход; методы: развивающие, проблемные, поисковые, исследовательские, проектные               | Исследование «Моя родословная»; проекты: «Школа будущего», «Школа толерантности»; материалы к творческому отчету   | Овладение определенными умениями и навыками по профилю объединения дополнительного образования; познавательная потребность, познавательная активность |

|                                       |       |   |  |   |   |   |  |
|---------------------------------------|-------|---|--|---|---|---|--|
|                                       |       |   |  |   |   |   |  |
| <i>Эвристический</i><br>«Делай сам»   | 8-9   | Подготовка учащихся к активной проектной и научно-исследовательской деятельности  | Освоение программ курсов «Библиография и библиотечное дело», «История научных открытий», «Методы научных исследований»                                   | Клубы, секции, разновозрастные студии, факультативы, летние школы, предметные олимпиады, секции лицейского научного общества и МАН; конференция «Шаг в будущее» | лично-деятельностный подход; методы: развивающие, проблемные, поисковые, исследовательские проектные; индивидуальные образовательные траектории | Проект или исследование по выбранному направлению дополнительного образования; проект «Профессия - мечта» | Овладение различными видами коммуникаций, элементами рефлексии, стилями речи; опыт исполнительской и проектно-исследовательской деятельности   |
| <i>Креативный</i><br>«Созидай, твори» | 10-11 | Создание условий для реализации творческого и интеллектуального потенциала учащегося в умении открывать и решать нестандартные задачи | Освоение программы курса «Основы технологической культуры»; включение учащихся в активный научно-исследовательский поиск в выбранном направлении будущей | Секции лицейского научного общества и МАН; научные семинары и дискуссии; студии. Предметные олимпиады и научно-практические конференции всех уровней            | Диалог, сотворчество; групповые и индивидуальные; консультации; индивидуальные образовательные траектории                                       | Проект «Моя жизненная карьера»; представление выполненного исследования в виде научного доклада, статьи   | Знание, мастерство, достижения, адаптация; опыт научно-исследовательской деятельности; морально-нравственные ценности; устойчивая исследовательская позиция в жизненном пространстве |

## Классификационные параметры технологии проектно-исследовательской деятельности





## Степень информированности педагогического коллектива о системе дополнительного образования

| Вопросы  | Учителя      |                |             | Педагоги доп. образования по совмещению |                |            | Педагоги доп. образования |                |            | Социальные педагоги |                |            |
|--|--------------|----------------|-------------|---|----------------|------------|---------------------------|----------------|------------|---------------------|----------------|------------|
|  | полный ответ | неполный ответ | ответа нет  | полный ответ                            | неполный ответ | ответа нет | полный ответ              | неполный ответ | ответа нет | полный ответ        | неполный ответ | ответа нет |
| 1. На какой базе возникла система дополнительного образования школьников?  | 53<br>82,8%  | 10<br>15,6%    | 1<br>1,6%   | 22<br>64,7%                             | 12<br>18,8%    | -          | 10<br>83,3%               | 2<br>16,7%     | -          | 6<br>75,0%          | 1<br>12,5%     | 1<br>12,5% |
| 2. Какие цели и задачи стоят перед школьной системой дополнительного образования?                                | -            | 51<br>79,7%    | 13<br>20,3% | -                                       | 26<br>76,5%    | 8<br>23,5% | -                         | 11<br>91,7%    | 1<br>8,3%  | -                   | 5<br>62,5%     | 3<br>37,5% |
| 3. Какие ведущие принципы организации образовательного процесса в системе дополнительного образования Вы знаете? | 6<br>9,4%    | 51<br>79,7%    | 7<br>10,9%  | 5<br>14,7%                              | 26<br>76,5%    | 3<br>8,9%  | 6<br>50%                  | 6<br>50%       | -          | 6<br>75,0%          | 1<br>12,5%     | 1<br>12,5% |
| 4. Какие основные функции выполняет система дополнительного образования школьников?                              | -            | 48<br>75%      | 16<br>25%   | -                                       | 27<br>79,4%    | 7<br>20,6% | -                         | 11<br>91,7%    | 1<br>8,3%  | -                   | 7<br>87,5%     | 1<br>12,5% |
| 5. Какие способы организации дополнительного образования Вам известны?   | 38<br>59,4%  | 22<br>34,4%    | 4<br>6,2%   | 29<br>85,3%                             | 5<br>14,7%     | -          | 10<br>83,3%               | 2<br>16,7%     | -          | 6<br>75,0%          | 2<br>25%       | -          |
| 6. Назовите формы организации дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях.                     | 39<br>60,9%  | 23<br>36,0%    | 2<br>3,1%   | 21<br>61,8%                             | 13<br>38,2%    | -          | 10<br>83,3%               | 2<br>16,7%     | -          | 6<br>75,0%          | 2<br>25%       | -          |



**Программа курса «Организационно-педагогические основы  
дополнительного образования в общеобразовательном учреждении»**

**Тема 1.** Генезис и основные педагогические идеи дополнительного образования в Российской Федерации.

Формирование системы внешкольных учреждений в XX веке. Виды образовательных учреждений дополнительного образования детей: центр, дворец, дом, клуб, детская студия, станция, детский парк, школа, музей, детский оздоровительно-образовательный лагерь и пр.

Формирование понятия «дополнительное образование» в педагогической науке. Анализ существующих определений.

Анализ документов Министерства образования РФ по вопросам дополнительного образования.

Основные педагогические идеи, реализуемые в системе дополнительного образования.

**Тема 2.** Цели, задачи, принципы и содержание дополнительного образования в общеобразовательном учреждении.

Функции дополнительного образования.

Цели дополнительного образования в общеобразовательном учреждении.

Приоритетные задачи дополнительного образования в общеобразовательном учреждении.

Принципы дополнительного образования в общеобразовательном учреждении.

Подходы к определению содержания дополнительного образования в общеобразовательном учреждении (уровневый, модульный, комбинированный).

Создание условий для развития личности ребенка в системе дополнительного образования

*Самообразовательная деятельность педагога:* Изучение психолого-педагогической литературы по теме.

**Тема 3.** Программы дополнительного образования детей.

Требования к программе дополнительного образования.

Подходы к классификации дополнительных образовательных программ.

Рекомендации педагогу, разрабатывающему авторскую программу.

*Практическое задание:* Разработка дополнительной образовательной программы или сценария презентации объединения.

**Тема 4.** Проектно-исследовательская деятельность учащихся в системе дополнительного образования.

Мотивация проектно-исследовательской деятельности учащихся.

Планирование, техника, методика и организация проектно-исследовательской деятельности в системе дополнительного образования общеобразовательного учреждения.

Организация работы школьного научного общества; проведение школьных научно-практических конференций.

*Практическое задание:* Разработка научно-методических рекомендаций для учащихся по выполнению ученической исследовательской работы.

**Тема 5.** Работа с одаренными детьми в системе дополнительного образования.

Понятие «одаренность» и «способности». Общие и специальные способности. Общая и специальная одаренность. Особенности развития способностей и одаренности на разных возрастных этапах.

Проблема диагностики детской одаренности.. Учет психологических особенностей одаренных учащихся в системе дополнительного образования.

Организация контроля за развитием познавательной активности учащихся в системе дополнительного образования. Пути стимулирования творческой деятельности одаренных детей.

Особенности профессиограммы педагога, работающего с одаренными детьми.

Взаимодействие семьи и школы в работе с одаренными детьми.

*Практическое задание:* Разработка методических рекомендаций для педагогов.

**Тема 6.** Фестиваль педагогических идей педагогов дополнительного образования общеобразовательного учреждения.

Выставка методических рекомендаций и разработок. Презентация программ дополнительного образования. Представление педагогического опыта.

### Тематический план программы

| Темы программы   | Количество часов |          |
|--|------------------|----------|
|  | Теория           | Практика |
| Генезис и основные педагогические идеи дополнительного образования в Российской Федерации.           | 2                |          |
| Цели, задачи, принципы и содержание дополнительного образования в общеобразовательном учреждении.    | 2                |          |
| Программы дополнительного образования детей  | 2                | 2        |
| Проектно-исследовательская деятельность учащихся в системе дополнительного образования.              | 2                | 2        |
| Работа с одаренными детьми в системе дополнительного образования.                                    | 2                | 2        |
| Фестиваль педагогических идей педагогов дополнительного образования общеобразовательного учреждения. | 4                |          |
| Итого  | 14 часов         | 6 часов  |

**Развитие творческих способностей педагога  
в дополнительном образовании**

Таблица 1

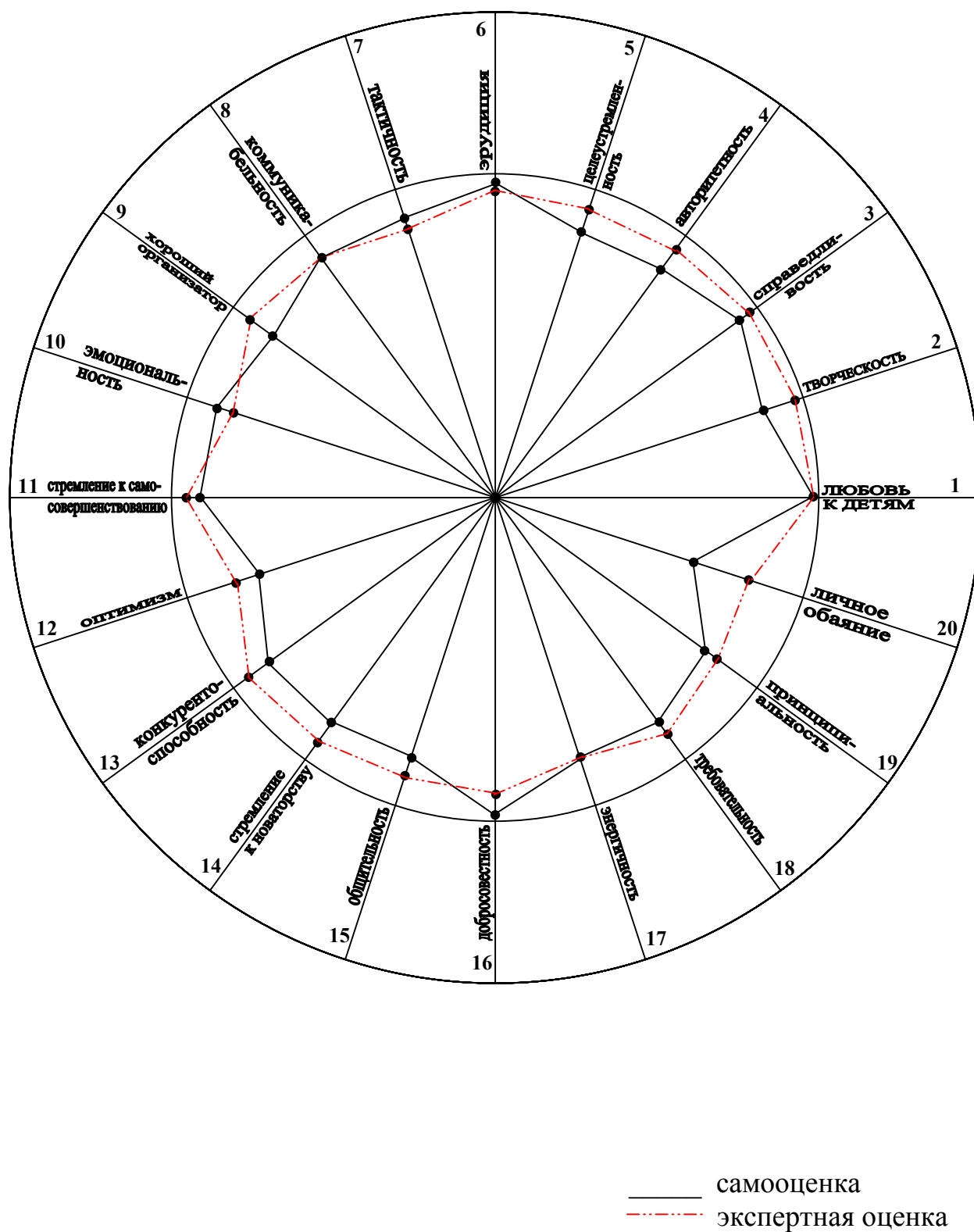
**Способность учителя к инновационной деятельности**

| Уровни   | Количество педагогов | Мотивационно-творческая направленность | Креативность | Оценка проф. способностей к осуществлению инновационной деятельности | Индивидуальные особенности педагога | Способность к инновационной деятельности |
|--|----------------------|--|--------------|--|-------------------------------------|--|
| Констатирующий эксперимент                         |                      |  |              |  |                                     |  |
| высокий  |                      | 2- 4,6%                                | 1-2,3%       | 1-2,3%   | 6-14,0%                             | 2-4,6%                                   |
| средний  |                      | 32-74,5%                               | 33 – 76,8%   | 34-79,1%   | 28-65,1%                            | 32-74,5%                                 |
| низкий   |                      | 9 – 20,9%                              | 9 – 20,9%    | 8-18,6%  | 9-20,9%                             | 9- 20,9%                                 |
| В том числе:<br>учителя 25- 58,1%                  |                      |  |              |  |                                     |  |
| высокий  |                      | 2- 8%                                  | 1-4%         | 1-4%   | 3 – 12%                             | 2- 8%                                    |
| средний  |                      | 14 – 56%                               | 16 – 64%     | 17 – 68%   | 14 – 56%                            | 15-60%                                   |
| низкий   |                      | 9-36%                                  | 8 -32%       | 7 – 28%  | 8 -32%                              | 8-32%                                    |
| педагоги дополнительного образования<br>14 – 32,6% |                      |  |              |  |                                     |  |
| высокий  |                      | -                                      | -            | -  | 2- 14,3%                            | -  |
| средний  |                      | 14-100%                                | 13-92,9%     | 13-92,9%   | 11- 78,6%                           | 13-92,9%                                 |
| низкий   |                      | -                                      | 1 – 7,1%     | 1 – 7,1%   | 1 – 7,1%                            | 1 – 7,1%                                 |
| социальные педагоги<br>4 - 9,3%                    |                      |  |              |  |                                     |  |
| высокий  |                      | -                                      | -            | -  | 1– 25%                              | -  |
| средний  |                      | 4 - 100%                               | 4 - 100%     | 4 - 100%   | 3 – 75%                             | 4 -100%                                  |
| низкий   |                      |  |              |  |                                     |  |
| После проведения формирующего эксперимента         |                      |  |              |  |                                     |  |
| высокий  |                      | 28 – 51,9%                             | 24 – 44,4%   | 27-50,0%   | 28 – 51,9%                          | 27-50,0%                                 |
| средний  |                      | 24 – 44,4%                             | 28 – 51,9%   | 26- 48,2%  | 25- 46,3%                           | 25- 46,3%                                |
| низкий   |                      | 2- 3,7%                                | 2- 3,7%      | 1- 1,8%  | 1- 1,8%                             | 2- 3,7%                                  |
| В том числе<br>учителя: 35 – 64,8%                 |                      |  |              |  |                                     |  |
| высокий  |                      | 15 – 42,9%                             | 16 – 45,7%   | 18 – 51,4%   | 16 – 45,7%                          | 17 – 48,6%                               |
| средний  |                      | 18 – 51,4%                             | 17 – 48,6%   | 16 – 45,7%   | 18 – 51,4%                          | 16 – 45,7%                               |
| низкий   |                      | 2- 5,7%                                | 2- 5,7%      | 1 – 2,9%   | 1 – 2,9%                            | 2- 5,7%                                  |
| педагоги дополнительного образования: 13 – 24,1%   |                      |  |              |  |                                     |  |
| высокий  |                      | 10 – 76,9%                             | 6 – 46,2%    | 5-38,5%  | 9-69,2%                             | 7 – 53,9%                                |
| средний  |                      | 3 – 23,1%                              | 7 – 53,8%    | 8 – 61,5%  | 4 – 30,8%                           | 6 – 46,1%                                |
| низкий   |                      | -                                      | -            | -  | -                                   | -  |
| социальные педагоги<br>6 – 11,1%                   |                      |  |              |  |                                     |  |
| высокий  |                      | 3 – 50%                                | 2 – 33,3%    | 4 – 66,7%  | 3 – 50%                             | 3 – 50%                                  |
| средний  |                      | 3 – 50%                                | 4 – 66,7%    | 2 – 33,3%  | 3 – 50%                             | 3 – 50%                                  |
| низкий   |                      | -                                      | -            | -  | -                                   | -  |

**Приложение 7****Таблица 2**

**Профессионально значимые качества личности педагога  
дополнительного образования**

| Выделенные качества личности педагога дополнительного образования | Констатирующий эксперимент |            |                   | После проведения формирующего эксперимента |            |                   |
|---|----------------------------|------------|-------------------|--|------------|-------------------|
|   | ранг                       | самооценка | экспертная оценка | ранг                                       | самооценка | экспертная оценка |
| Авторитетность  | 1                          | 8,0        | 8,4               | 4  | 8,0        | 8,6               |
| Организаторские способности                                       | 2                          | 8,0        | 8,6               | 9  | 8,0        | 8,6               |
| Творческийность   | 3                          | 7,8        | 7,4               | 2  | 8,0        | 8,8               |
| Любовь к детям  | 4                          | 9,0        | 9,0               | 1  | 9,0        | 9,0               |
| Тактичность   | 5                          | 8,2        | 7,0               | 7  | 8,2        | 8,0               |
| Коммуникабельность  | 6                          | 7,9        | 8,0               | 8  | 8,2        | 8,2               |
| Справедливость  | 7                          | 8,0        | 8,4               | 3  | 8,6        | 8,8               |
| Эмоциональность   | 8                          | 8,6        | 8,0               | 10   | 8,4        | 8,0               |
| Энергичность  | 9                          | 7,6        | 7,6               | 17   | 8,0        | 8,0               |
| Требовательность  | 10                         | 7,0        | 8,0               | 18   | 8,0        | 8,2               |
| Стремление к самосовершенству                                     | 11                         | 8,6        | 8,6               | 11   | 8,4        | 8,6               |
| Принципиальность  | 12                         | 7,0        | 7,2               | 19   | 7,0        | 7,2               |
| Целеустремленность  | 13                         | 8,0        | 8,2               | 5  | 8,0        | 8,4               |
| Оптимизм  | 14                         | 6,8        | 7,6               | 12   | 7,4        | 7,8               |
| Конкурентоспособность   | 15                         | 5,2        | 7,0               | 13   | 8,0        | 8,6               |
| Эрудиция  | 16                         | 6,8        | 8,0               | 6  | 8,8        | 8,6               |
| Стремление к новаторству  | 17                         | 8,2        | 8,2               | 14   | 8,2        | 8,6               |
| Общительность   | 18                         | 8,0        | 7,4               | 15   | 8,2        | 8,4               |
| Добросовестность  | 19                         | 8,2        | 8,4               | 16   | 9,0        | 8,6               |
| Личное обаяние  | 20                         | 5,2        | 7,0               | 20   | 5,2        | 7,6               |



**Рис.1 Профиль профессионально-значимых качеств личности педагога дополнительного образования (формирующий эксперимент)**

Согласовано  
Председатель профкома  
лицея № 14 г. Ставрополя

«Утверждаю»

директор лицея № 14 г. Ставрополя

\_\_\_\_\_

(подпись)

(ФИО)

\_\_\_\_\_ Медведева В.А.

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ г.

## Должностная инструкция педагога дополнительного образования

Руководитель структурного подразделения \_\_\_\_\_

| название | (подпись) | (ФИО) |
|----------|-----------|-------|
|          |           |       |

С инструкцией ознакомлен

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ г.

\_\_\_\_\_

(подпись)

(ФИО)

## **I. Общие положения**

*Педагог дополнительного образования:*

- 1.1. Назначается и увольняется директором лица согласно КЗОТу РФ.
- 1.2. Должен иметь высшее или среднее специальное образование.
- 1.3. Является членом педагогического коллектива лица.
- 1.4. В своей работе подчиняется:
  - директору лица;
  - заместителям директора лица;
  - руководителю кафедры или руководителю методического объединения учителей профиля, соответствующего направлению дополнительного образования.
- 1.5. Должен знать:
  - Конституцию РФ, Законы РФ «Об образовании» и «О дополнительном образовании», Конвенцию о правах ребенка.
  - Решения правительства РФ, Министерства образования РФ и Ставропольского края, Управления образования Департамента социальной политики г. Ставрополя по профилю образовательной деятельности.
  - Программы лица по профилю образовательной деятельности.
  - Возрастную и специальную педагогику, психологию, физиологию, современные педагогические образовательные технологии; специфику выявления интересов и потребностей учащихся, развития их творческих способностей; содержание, методику и организацию различных направлений деятельности (научно-технической, эстетической, туристско-краеведческой, спортивно-оздоровительной, досуговой и т.п.).
  - Устав и правила внутреннего распорядка учреждения решения педагогического совета и научно-методического совета лица.
  - Нормы и правила охраны труда, техники безопасности, противопожарной безопасности, санитарно-технических требований.

## **II. Функции педагога дополнительного образования**

Основными направлениями деятельности педагога дополнительного образования являются:

- 2.1. Планирование, прогнозирование и анализ результатов образовательной деятельности.
- 2.2. Организация образовательного процесса и выполнение образовательной программы.
- 2.3. Развитие творческих способностей учащихся, формирование потребности творческой деятельности и творческой самореализации у учащихся, поиск и поддержка одаренных учащихся.
- 2.4. Профориентация, содействие учащимся в профессиональном само-

- определении и утверждении.
- 2.5. Педагогическое сотрудничество с учащимися и родителями по организации деятельности детского коллектива.
- 2.6. Обеспечение соблюдения норм и правил техники безопасности в образовательном процессе.

### **III. Должностные обязанности педагога дополнительного образования**

Педагог дополнительного образования выполняет следующие обязанности:

- 3.1. Разрабатывает образовательные программы и учебные планы, обеспечивает их выполнение.
- 3.2. Проводит комплектование учебных групп, организационное собрание учащихся и родителей, обеспечивает сохранность состава учащихся в течение учебного года, при необходимости проводит дополнительный набор учащихся.
- 3.3. Проводит занятия учебной группы в соответствии с расписанием занятий; своевременно предупреждает учащихся, родителей и администрацию о переносе или отмене занятий; ведет учет посещаемости занятий, выясняет причины отсутствия учащихся на занятии; готовит учебное помещение, рабочие места, оборудование до начала занятий. Использует возможности города для проведения занятий на базе учреждений культуры, учебных заведений и т.п.
- 3.4. Обеспечивает безопасность жизни и здоровья учащихся, соблюдение правил техники безопасности, санитарно-гигиенических требований проводит с учащимися инструктаж по технике безопасности (в установленные сроки).
- 3.5. Использует на занятиях экологически безопасные материалы и оборудование.
- 3.6. Изучает личность ребенка, выявляет его интересы и склонности; учитывает возрастные особенности учащихся, обеспечивает педагогическую поддержку одаренным учащимся и детям, требующим дополнительного внимания.
- 3.7. Развивает творческие способности учащихся, отражает достижения учащихся в журнале учета работы учебной группы; организует участие учащихся в соревнованиях, конкурсах, фестивалях конференциях, олимпиадах, выставках, творческих отчетах.
- 3.8. Проводит работу по профориентации учащихся участвует в составлении характеристики-рекомендации для поступления в средние специальные и высшие учебные заведения.
- 3.9. Обеспечивает соблюдение прав учащихся, содействует развитию самостоятельности и инициативы, взаимодействию старших и младших учащихся. Организует работу детского коллектива: совместно с учащимися проводит коллективное планирование и подведе-



ние итогов работы, организует участие в массовых мероприятиях, устанавливает связи с другими детскими коллективами. Осуществляет общественно-полезную направленность деятельности коллектива: организует дежурство на массовых мероприятиях работу по благоустройству лицея и его территории.

- 3.10.Повышает свою профессиональную квалификацию, участвует в работе педагогических советов, семинаров, конференций, проводит открытые и итоговые занятия, творческие отчеты.
- 3.11.Анализирует результаты реализации образовательной программы, составляет отчет – анализ образовательной работы за год.
- 3.12.Проводит работу с родителями учащихся: анкетирование, консультации, собрания, совместные мероприятия, творческие отчеты коллектива перед родителями.
- 3.13.Осуществляет непрерывность образовательного процесса, использует различные формы учебно-воспитательной работы с учащимися в период каникул (экскурсии, походы, экспедиции, поездки, профильные лагеря, выезды учебной группы) на основании приказа по лицей.
- 3.14.Участвует в информационном обучении образовательного процесса, своевременно представляет администрации сведения об учащихся.
- 3.15.Имеет учебную документацию:
  - образовательную программу;
  - учебно-тематический план;
  - журнал учета работы учебной группы;
  - отчет – анализ итогов образовательной работы за год;
  - протоколы родительских собраний;
  - инструкцию по соблюдению правил техники безопасности.
- 3.16.Своевременно подает администрации лицея заявку на материально-техническое обеспечение образовательного процесса в соответствии с требованиями программы.

#### **IV. Права педагога дополнительного образования**

Педагог дополнительного образования имеет право:

- 4.1. на выбор образовательной программы (авторская, экспериментальная, примерная, типовая, составительская).
- 4.2. Разрабатывать и реализовывать свою экспериментальную и авторскую программу, вести исследовательскую работу по профилю своей деятельности.
- 4.3. Проводить занятия на базе других учреждений города в соответствии с заключенными договорами.
- 4.4. Участвовать в совместных программах и проектах с институтами, учреждениями культуры и образования; выполнять задания (заказы) институтов, учреждений культуры и образования.

- 4.5. Разрабатывать и готовить к изданию программы, методические и дидактические материалы, учебные пособия.
- 4.6. Повышать профессиональную квалификацию: обучаться на курсах повышения квалификации с отрывом от производства; участвовать в конкурсах, выставках педагогов дополнительного образования; посещать занятия других педагогов. Обращаться в аттестационную комиссию по вопросу присвоения квалификационного разряда, категории.
- 4.7. Вносить предложения по совершенствованию образовательной деятельности лица, выносить на обсуждение педагогического совета вопросы образовательной работы.
- 4.8. Использовать все права предусмотренные КЗОТом для данной категории.

## **V. Ответственность педагога дополнительного образования**

Педагог дополнительного образования несет ответственность:

- 5.1. За выполнение образовательной программы и учебного плана.
- 5.2. За сохранность состава учащихся в течение срока обучения.
- 5.3. За жизнь и здоровье учащихся.
- 5.4. За соблюдение правил техники безопасности, правил противопожарной безопасности, санитарно-гигиенических требований.
- 5.5. За ведение учебной документации, за своевременное представление администрации информации о работе учебной группы.
- 5.6. За сохранность учебного помещения и оборудования.
- 5.7. За соблюдение морально-этических норм поведения с учащимися и коллегами по работе.
- 5.8. За соблюдение правил внутреннего распорядка лица.
- 5.9. За соблюдение прав ребенка в соответствии с Конвенцией о правах ребенка.

**Удовлетворенность педагогов деятельностью в системе  
дополнительного образования**

| Индекс<br>уровня  | Название<br>уровня | Констатирующий эксперимент |         |                      |                  | После проведения формирующего экс-<br>перимента |          |                      |                  |
|---|--------------------|----------------------------|---------|----------------------|------------------|---|----------|----------------------|------------------|
|   |                    | Всего пе-<br>дагогов       | Учителя | Педагоги<br>доп.обр. | Соц.<br>педагоги | Всего<br>педагогов                              | Учителя  | Педагоги<br>доп.обр. | Соц.<br>педагоги |
| 1.  | высокий            | 8-18,6%                    | 4-16%   | 3-21,4%              | 1-25%            | 39-72,2%  | 27-77,1% | 8-61,5%              | 4-66,7%          |
| 2.  | средний            | 34-79,1%                   | 21-84%  | 10-71,4%             | 3-75%            | 15-27,8%  | 8-22,9%  | 5-38,5%              | 2-33,3%          |
| 3.  | низкий             | 1-2,3%                     | -       | 1-7,2%               | -                | -   | -        | -                    | -                |
| <b>Наиболее значимые аспекты деятельности</b>                               |                    |                            |         |                      |                  |   |          |                      |                  |
| 1. Организация тру-<br>да   |                    | 26-60,5%                   | 11-44%  | 14-100%              | 1-25%            | 24-44,4%  | 13-37,1% | 9-69,2%              | 2-33,3%          |
| 2. Условия труда  |                    | 28-65,1%                   | 14-56%  | 13-92,9%             | 1-25%            | 31-57,4%  | 20-57,1% | 8-61,5%              | 3-50%            |
| 3. Заработная плата   |                    | 21-48,8%                   | 13-52%  | 6-42,9%              | 2-50%            | 26-48,2%  | 18-51,4% | 4-30,8%              | 4-66,7%          |
| 4. Содержание<br>деятельности   |                    | 31-72,1%                   | 18-72%  | 9-64,3%              | 4-100%           | 36-66,7%  | 24-68,6% | 7-53,9%              | 5-83,3%          |
| 5. Возможность<br>реализовать свои<br>способности                           |                    | 27-62,8%                   | 18-72%  | 5-35,75              | 4-100%           | 40-74,1%  | 28-80,0% | 7-53,9%              | 5-83,3%          |
| 6. Отношения в<br>коллективе  |                    | 12-27,9%                   | 9-36%   | 1-7,1%               | 2-50%            | 15-27,8%  | 12-34,3% | 1-7,7%               | 2-33,3%          |
| 7. Отношения с ад-<br>министрацией  |                    | 11-25,6%                   | 7-28%   | 3-21,4%              | 1-25%            | 14-26,0%  | 10-28,6% | 3-23,1%              | 1-16,7%          |
| 8. Стиль и методы<br>руководства систе-<br>мой доп. образова-<br>ния        |                    | 4-9,3%                     | 4-16%   | -                    | -                | 11-20,4%  | 11-31,4% | -                    | -                |
| 9. Возможность<br>влиять на дела кол-<br>лектива                            |                    | 15- 34,9%                  | 12-48%  | 1-7,1%               | 2-50%            | 15-27,8%  | 12-34,3% | 1-7,7%               | 2-33,3%          |
| 10. Возможность<br>творческого разви-<br>тия и профессио-<br>нального роста |                    | 22-51,2%                   | 16-64%  | 4-100%               | 2-50%            | 32-59,3%  | 21-60%   | 6-46,2%              | 5-83,3%          |
| 11. Отношения ад-<br>министрации к по-<br>требностям педаго-<br>гов         |                    | 13-30,2%                   | 9-36%   | 2-14,3%              | 2-50%            | 18-33,3%  | 13-37,1% | 2-15,4%              | 3-50%            |
| 12. Объективность<br>оценки деятельно-<br>сти педагога                      |                    | 31-72,1%                   | 16-64%  | 12-85,7%             | 3-75%            | 45-83,3%  | 29-82,9% | 12-92,3%             | 4-66,7%          |

**Блочно-рейтинговая система оценивания деятельности учащихся  
в объединениях дополнительного образования**

Таблица 1

**Матрица значимых видов деятельности на занятиях объединения дополни-  
тельного образования**

|     |   | Эксперты |    |    |    |    |    |    |    |    |    | $\sum R$ | n   |
|-----|---|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----------|-----|
|     |   | 1        | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 |          |     |
| 1.  | Выполнение домашнего задания                                    | 1        | 6  | 2  | 10 | 12 | 1  | 8  | 7  | 8  | 8  | 63       | 6   |
| 2.  | Ответ на вопрос преподавателя                                   | 9        | 7  | 3  | 9  | 11 | 3  | 9  | 6  | 7  | 10 | 74       | 9   |
| 3.  | Перестановка оригинального вопроса с возможным вариантом ответа | 3        | 1  | 1  | 8  | 9  | 8  | 2  | 4  | 5  | 1  | 42       | II  |
| 4.  | Представление оригинальной точки зрения                         | 7        | 2  | 10 | 7  | 1  | 2  | 1  | 5  | 6  | 2  | 43       | III |
| 5.  | Рецензия на выступление   | 8        | 12 | 11 | 6  | 10 | 7  | 7  | 11 | 12 | 11 | 95       | 11  |
| 6.  | Решение задачи  | 10       | 3  | 4  | 4  | 5  | 6  | 3  | 3  | 9  | 3  | 50       | IV  |
| 7.  | Комментирование своих действий при выполнении задания           | 11       | 8  | 5  | 5  | 6  | 10 | 11 | 10 | 10 | 4  | 80       | 10  |
| 8.  | Дополнение, реплика   | 12       | 11 | 12 | 12 | 8  | 11 | 12 | 12 | 11 | 12 | 113      | 12  |
| 9.  | Изготовление наглядного пособия                                 | 2        | 10 | 8  | 3  | 4  | 9  | 6  | 2  | 2  | 5  | 51       | V   |
| 10. | Выступление по обязательной литературе                          | 5        | 4  | 7  | 11 | 7  | 5  | 5  | 9  | 4  | 7  | 54       | 7   |
| 11. | Выступление по дополнительной литературе                        | 4        | 5  | 6  | 2  | 2  | 4  | 4  | 1  | 3  | 6  | 37       | I   |
| 12. | Ассистирование учителю  | 6        | 9  | 9  | 1  | 3  | 12 | 10 | 8  | 1  | 9  | 68       | 8   |

**Таблица 2****Соответствие видов деятельности и их рейтинговых чисел**

| Параметр | 1  | 2   | 3              | 4                               | 5                            | 6                                      | 7                      | 8                             | 9                               | 10                                | 11                  | 12 |
|----------|--|---|----------------|---------------------------------|------------------------------|--|------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------|----|
|          | Выступление по дополнительной литературе | Выступление по дополнительному вопросу с возможным представлением оригинальной точки зрения | Решение задачи | Изготовление наглядного пособия | Выполнение домашнего задания | Выступление по обязательной литературе | Ассистирование учителю | Ответ на вопрос преподавателя | действий при выполнении задания | Рецензия на выступление товарищей | Дополнение, реплика |    |
| Вес      | 21                                       | 19  | 16             | 15                              | 12                           | 10                                     | 9                      | 7                             | 5                               | 3                                 | 2                   | 1  |

**Таблица 3****Перевод рейтинга ученика в баллы**

|                  |     |     |     |       |       |
|------------------|-----|-----|-----|-------|-------|
| Место в рейтинге | 1-3 | 4-6 | 7-9 | 10-12 | 12-15 |
| Баллы            | 5   | 4   | 3   | 2     | 1     |

**Таблица 4****Балльная оценка участия лицейстов во внешкольных мероприятиях всех уровней**

| <i>Место</i> | <i>Городской уровень</i> | <i>Краевой уровень</i> | <i>Всероссийский уровень</i> | <i>Международный уровень</i> |
|--------------|--------------------------|------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1 место      | 10                       | 15                     | 20                           | 25                           |
| 2 место      | 8                        | 13                     | 18                           | 23                           |
| 3 место      | 6                        | 11                     | 16                           | 21                           |
| Участие      | 3                        | 5                      | 10                           | 20                           |

## Диагностика структуры учебной мотивации учащихся

|                       | Констатирующий эксперимент |           |                |             |                  |             |           | Формирующий эксперимент |           |                |             |                  |             |           |
|-----------------------|----------------------------|-----------|----------------|-------------|------------------|-------------|-----------|-------------------------|-----------|----------------|-------------|------------------|-------------|-----------|
|                       | Познавательные             | Комму-ни- | эмоцио-нальные | самораз-ви- | позиции лицеиста | достиже-ния | внешние   | Познавательные          | Комму-ни- | эмоцио-нальные | самораз-ви- | позиции лицеиста | достиже-ния | внешние   |
| ЭГ<br>оцен-ка<br>ранг | 1,73<br>2                  | 1,53<br>6 | 1,97<br>1      | 1,52<br>7   | 1,55<br>5        | 1,70<br>4   | 1,72<br>3 | 2,38<br>2               | 1,51<br>5 | 1,41<br>7      | 2,62<br>1   | 2,2<br>4         | 2,28<br>3   | 1,63<br>6 |
| КГ<br>оцен-ка<br>ранг | 1,88<br>3                  | 1,98<br>1 | 1,91<br>2      | 1,67<br>5   | 1,66<br>6        | 1,72<br>4   | 1,88<br>3 | 2,01<br>3               | 2,11<br>2 | 1,89<br>7      | 2,18<br>1   | 2,00<br>4        | 1,94<br>5   | 1,91<br>6 |

Таблица 1

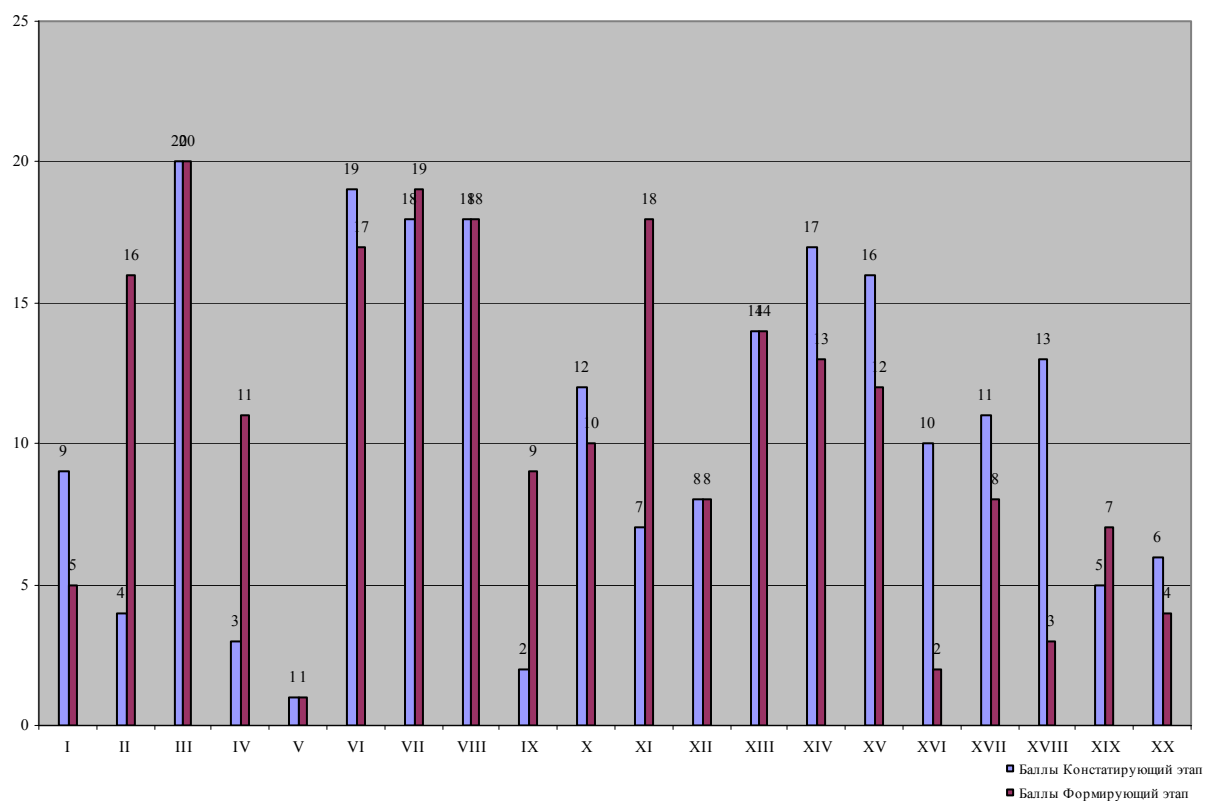
## Кластерный анализ исследования терминальных ценностей

| Ранг | Констатирующий эксперимент             |  | После проведения формирующего эксперимента |  |
|------|--|--|--|--|
|      | Экспериментальный класс                | Контрольный класс                      | Экспериментальный класс                    | Контрольный класс                      |
| 1    | ценности личной жизни                  | ценности личной жизни                  | ценности социальной успешности             | ценности личной жизни                  |
| 2    | ценности социального взаимодействия    | ценности индивидуальной самореализации | ценности индивидуальной самореализации     | ценности социальной успешности         |
| 3    | ценности индивидуальной самореализации | ценности социального взаимодействия    | ценности личной жизни                      | ценности социального взаимодействия    |
| 4    | ценности социальной успешности         | ценности социальной успешности         | ценности социального взаимодействия        | ценности индивидуальной самореализации |

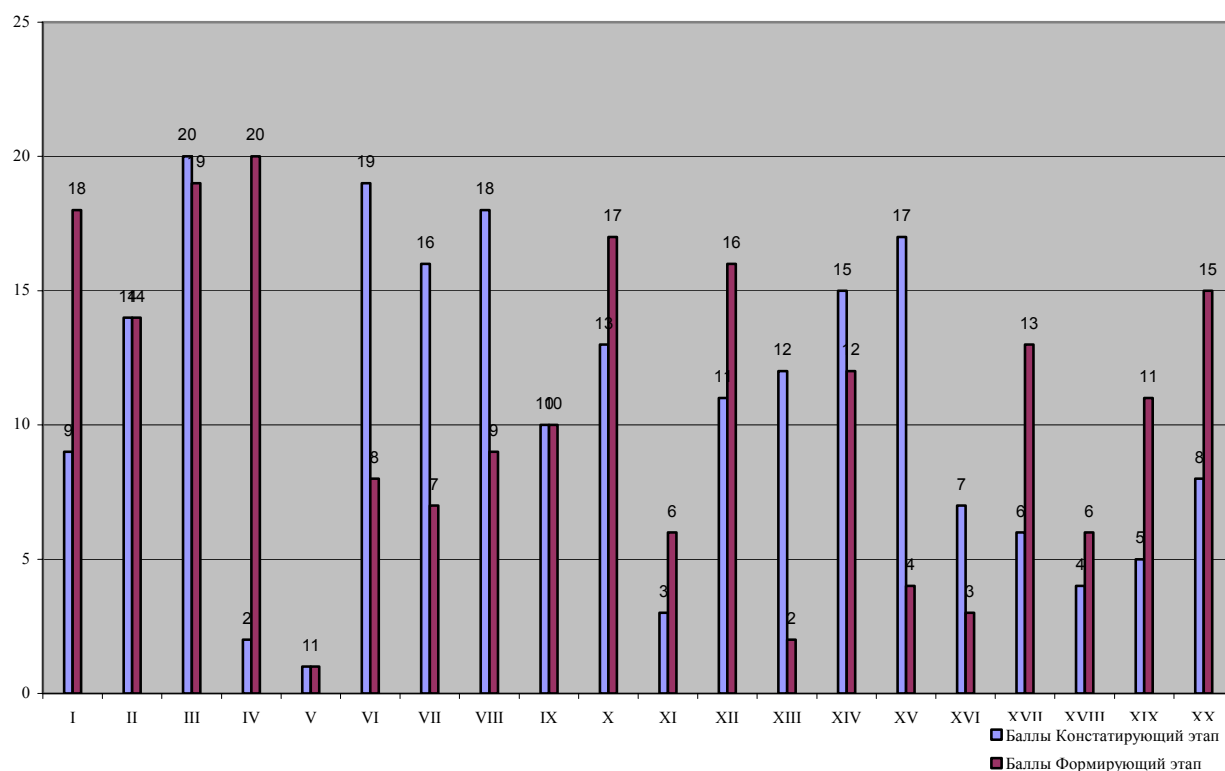
Таблица 2

## Уровни ценностных ориентаций учащихся

| Индекс уровня | Название уровня    | Экспериментальная группа   |    |                         |    | Контрольная группа         |    |                         |    |
|---------------|--------------------|----------------------------|----|-------------------------|----|----------------------------|----|-------------------------|----|
|               |                    | Констатирующий эксперимент |    | Формирующий эксперимент |    | Констатирующий эксперимент |    | Формирующий эксперимент |    |
|               |                    | Кол-во уч-ся               | %  | Кол-во уч-ся            | %  | Кол-во уч-ся               | %  | Кол-во уч-ся            | %  |
| 1.            | Низкий             | 9                          | 45 | 3                       | 15 | 9                          | 45 | 7                       | 35 |
| 2.            | Средний            | 7                          | 35 | 5                       | 25 | 7                          | 35 | 6                       | 30 |
| 3.            | Достаточно высокий | 3                          | 15 | 7                       | 35 | 4                          | 20 | 6                       | 30 |
| 4.            | Высокий            | 1                          | 5  | 5                       | 25 | -                          | -  | 1                       | 5  |



**Рис. 1а. Динамика развития терминальных ценностей в контрольной группе**

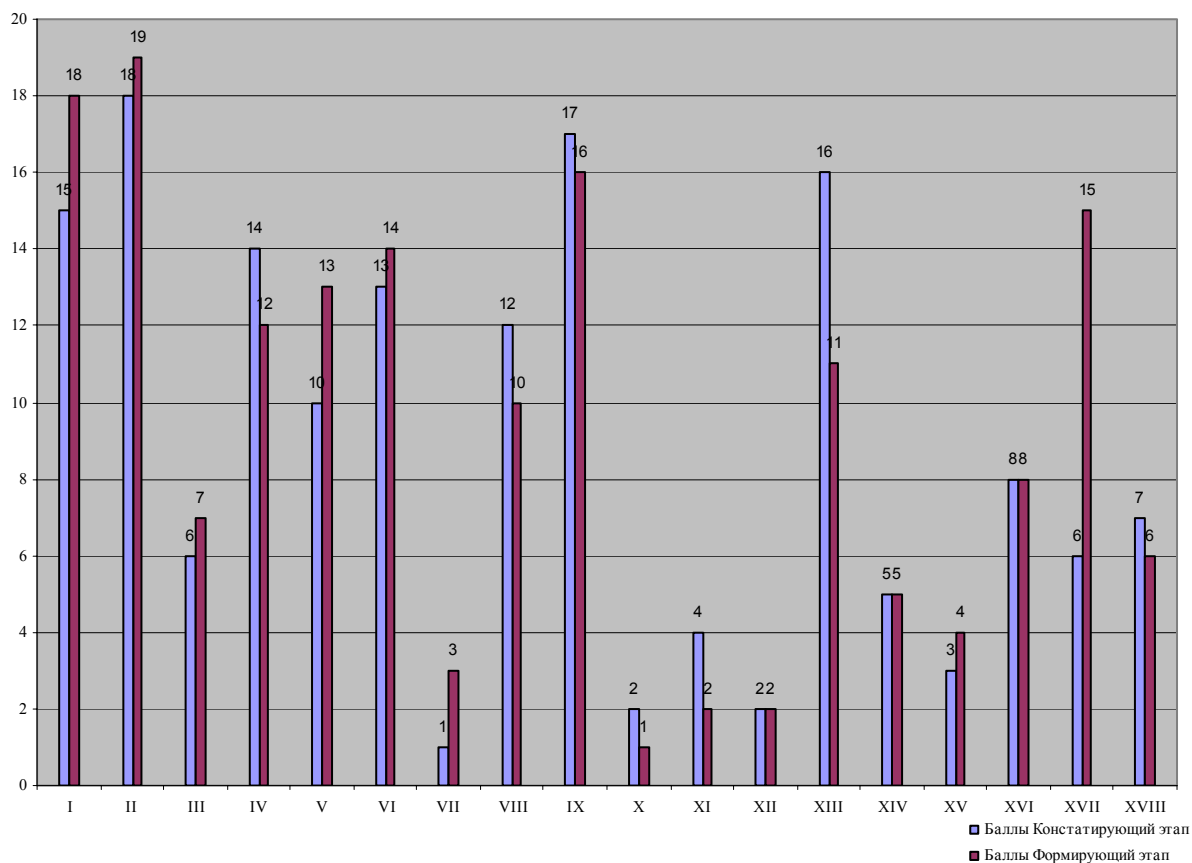


**Рис. 1б. Динамика развития терминальных ценностей в экспериментальной группе**

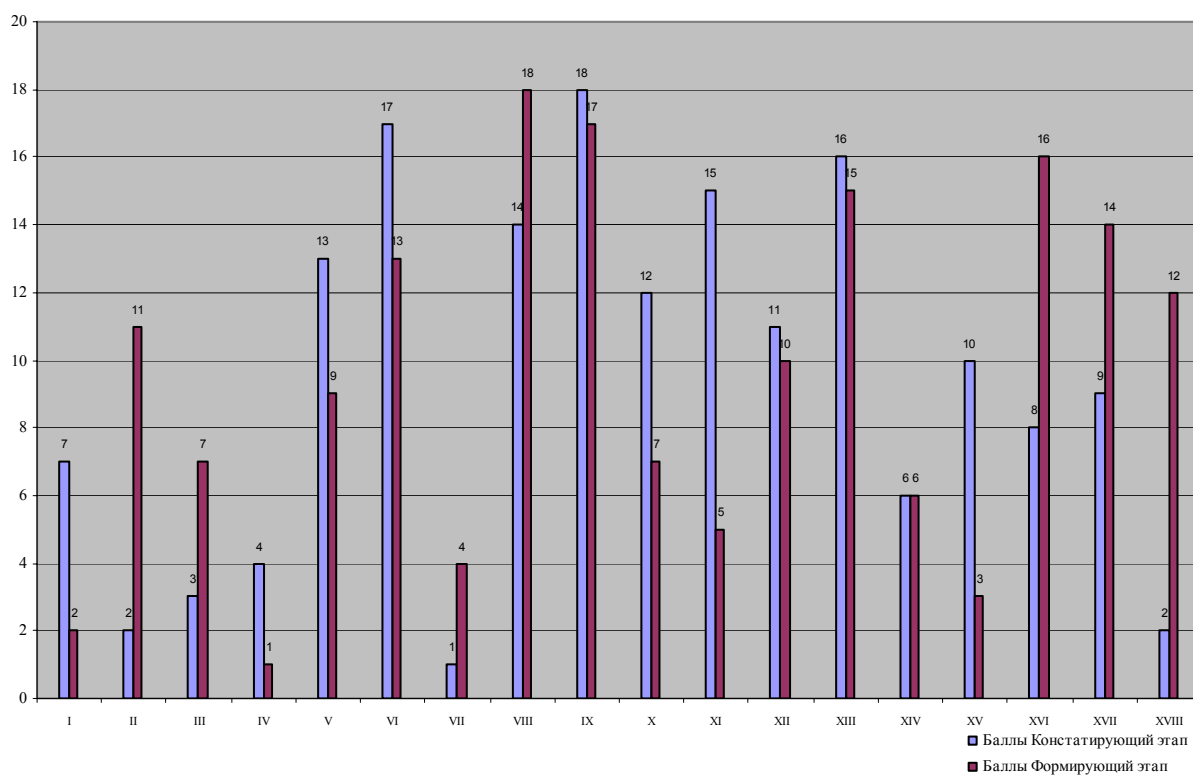


**Обозначения к рис. 1а, 1б**

- I - Активная деятельная жизнь
- II - Жизненная мудрость
- III - Здоровье
- IV - Интересная работа
- V - Красота природы и искусства
- VI - Любовь
- VII - Материальная обеспеченная жизнь
- VIII - Наличие хороших и верных друзей
- IX - Общественное признание
- X - Познание
- XI - Продуктивная жизнь
- XII - Развитие
- XIII - Развлечения
- XIV - Свобода
- XV - Счастливая семейная жизнь
- XVI - Счастье других
- XVII - Творчество
- XVIII - Уверенность в себе
- XIX - Стремление к постановке и достижению цели
- XX - Стремление к исследовательской деятельности



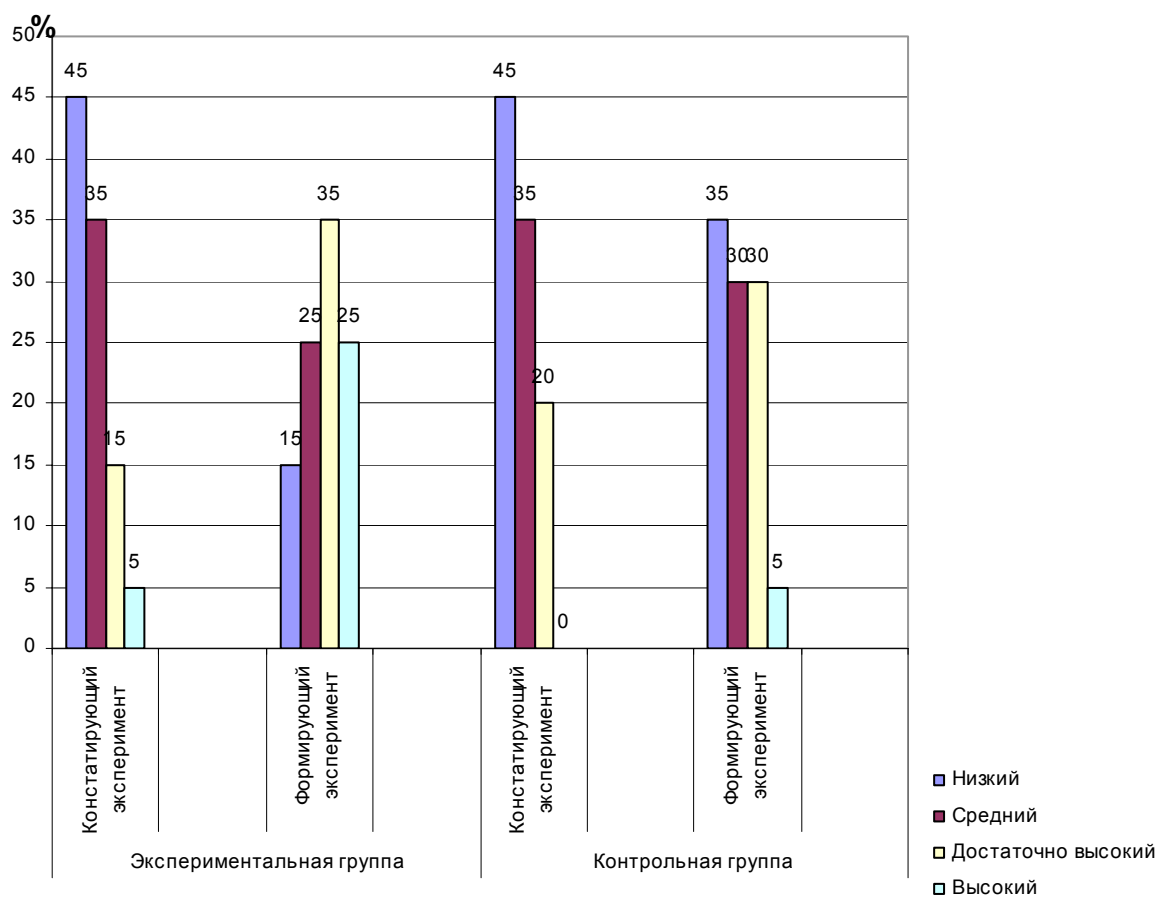
**Рис. 2а. Динамика развития инструментальных ценностей в контрольной группе**



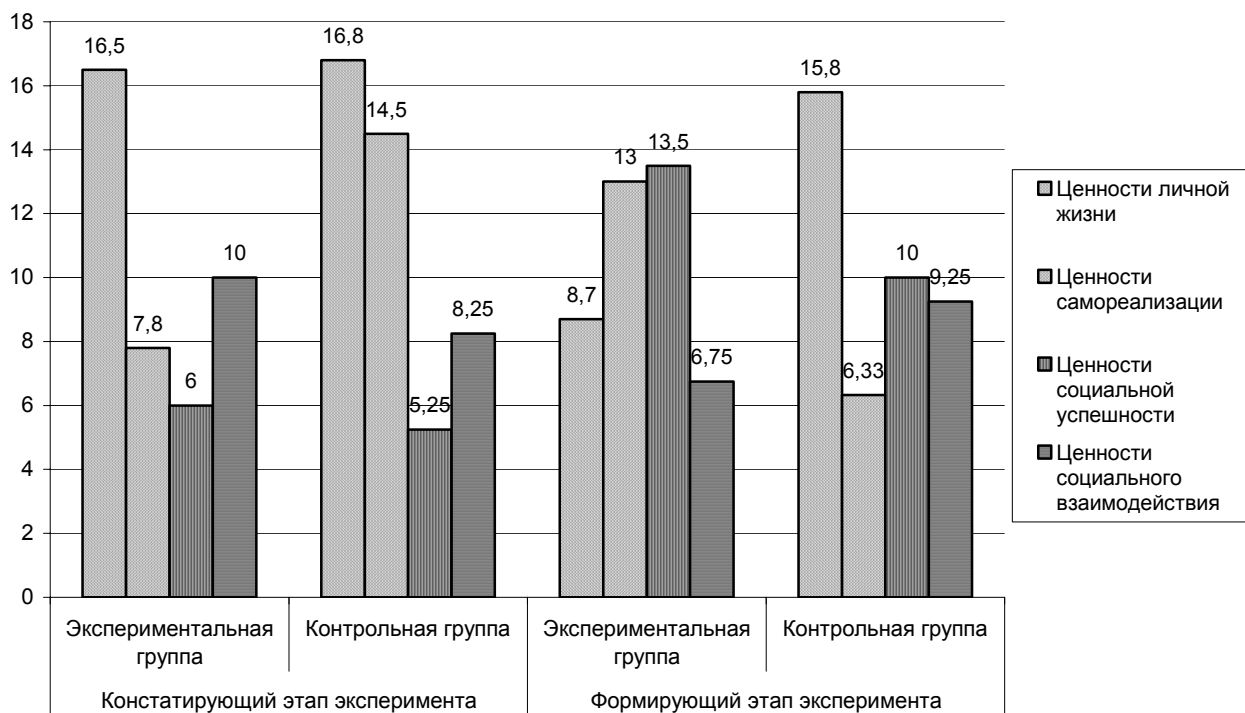
**Рис. 2б. Динамика развития инструментальных ценностей в экспериментальной группе**

**Обозначения к рис. 2а, 2б**

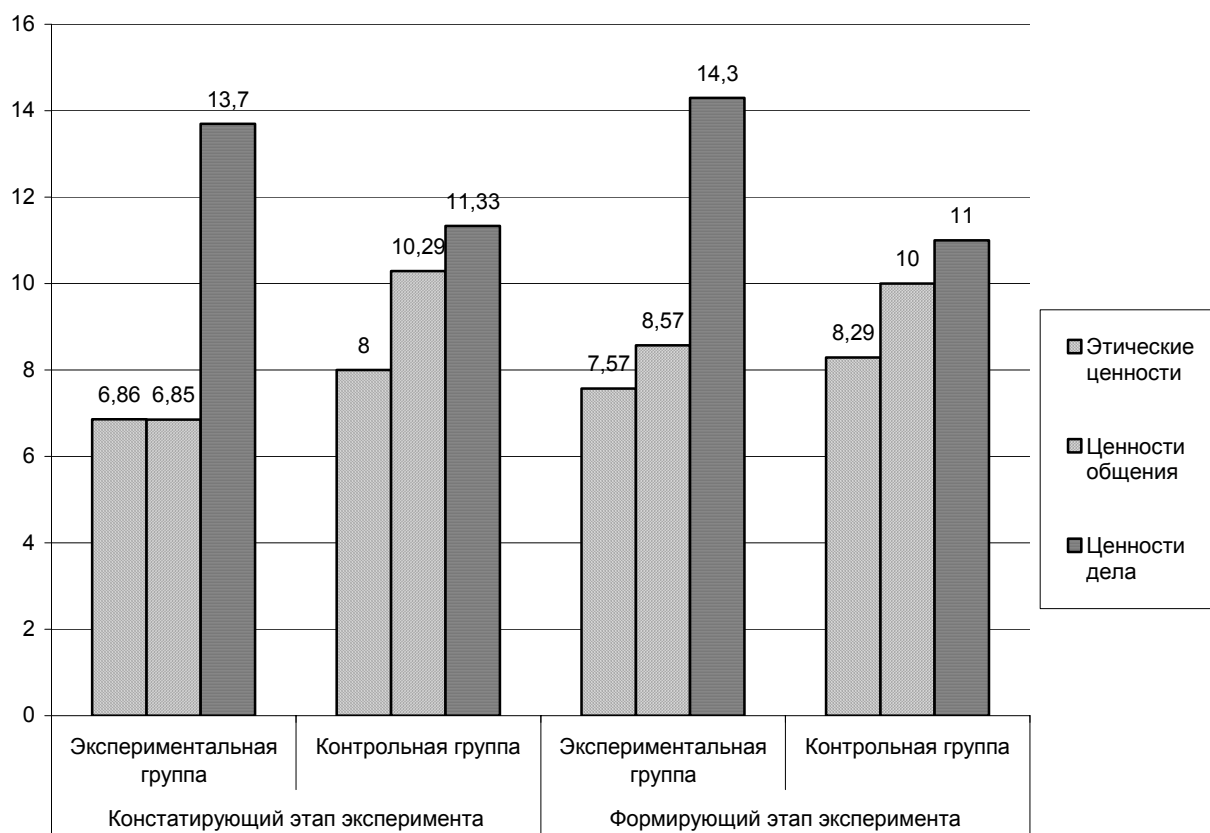
- I - Аккуратность
- II - Воспитанность
- III - Высокие запросы
- IV - Жизнерадостность
- V - Исполнительность
- VI - Независимость
- VII - Непримируемость к недостаткам в себе и других
- VIII - Образованность
- IX - Ответственность
- X - Рационализм
- XI - Самоконтроль
- XII - Смелость в отстаивании своего мнения
- XIII - Твердая воля
- XIV - Терпимость
- XV - Широта взглядов
- XVI - Честность
- XVII - Эффективность в делах
- XVIII - Чуткость



**Рис. 4. Уровни ценностных ориентаций**



**Рис.3а. Графическое представление обобщенных данных исследования терминальных ценностей**



**Рис. 3б. Графическое представление обобщенных результатов исследования инструментальных ценностей**

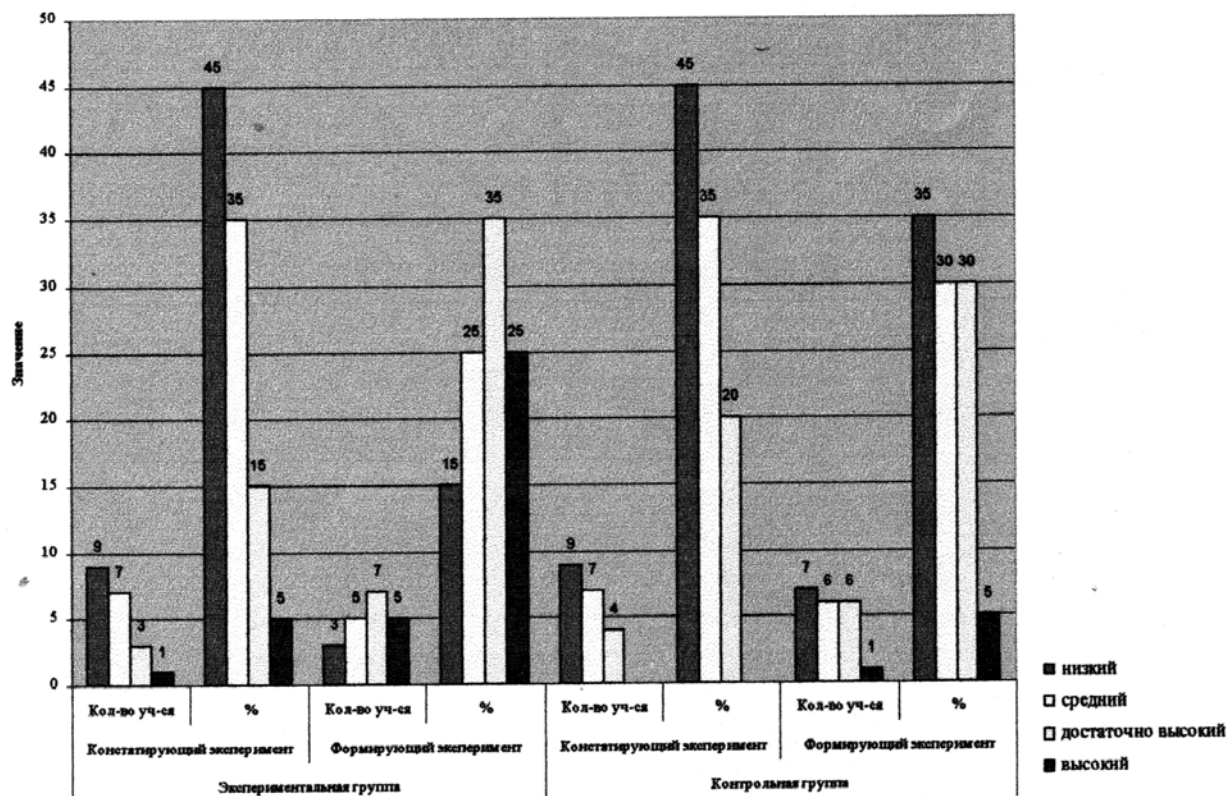


Рис. 5. Уровни ценностных ориентаций

Диагностика развития психологической культуры

| Этап эксперимента | Группа                   | Вид оценки   | Самопознание |      | Конструктивность общения |      | Саморегуляция |      | Творчество |      | Конструктивность в делах |      | Гармоничное саморазвитие |      | Психологическая культура |      |
|-------------------|--------------------------|--|--------------|------|--------------------------|------|---------------|------|------------|------|--------------------------|------|--------------------------|------|--------------------------|------|
|                   |                          |  | А            | Б    | А                        | Б    | А             | Б    | А          | Б    | А                        | Б    | А                        | Б    | А                        | Б    |
| Констатирующий    | Экспериментальная группа | самооценка силы культурно-психологических стремлений (I)         | 4,00         |      | 4,05                     |      | 3,98          |      | 3,98       |      | 3,83                     |      | 3,93                     |      | 3,96                     |      |
|                   |                          | Экспертная оценка осуществления этих стремлений в поведении (II) |              | 3,25 |                          | 3,13 |               | 3,15 |            | 3,05 |                          | 3,35 |                          | 3,28 |                          | 3,21 |
|                   |                          | уровень  |              | С    |                          | С    |               | С    |            | С    |                          | С    |                          | С    |                          | С    |
|                   | Контрольная              | I  | 3,25         |      | 4.12                     |      | 3.88          |      | 3.77       |      | 3.70                     |      | 3.67                     |      | 3.73                     |      |
|                   |                          | II   |              | 2.82 |                          | 3.22 |               | 3.07 |            | 3.03 |                          | 3.18 |                          | 3.22 |                          | 3.09 |
|                   |                          | Уровень  |              | Н    |                          | С    |               | С    |            | С    |                          | С    |                          | С    |                          | С    |

| Этап<br>эксп<br>ери-<br>мен-<br>та | Группа                   | Вид оценки | Самопознание |       | Конструктивность<br>общения |       | Саморегуля-<br>ция |       | Творчество |       | Конструктив-<br>ность в делах |       | Гармоничное<br>саморазвитие |       | Психологиче-<br>ская культура |       |
|------------------------------------|--------------------------|------------|--------------|-------|-----------------------------|-------|--------------------|-------|------------|-------|-------------------------------|-------|-----------------------------|-------|-------------------------------|-------|
|                                    |                          |            | А            | Б     | А                           | Б     | А                  | Б     | А          | Б     | А                             | Б     | А                           | Б     | А                             | Б     |
| Формирующий                        | Экспериментальная группа | I          | 4,35         |       | 4,35                        |       | 4,5                |       | 4,60       |       | 4,55                          |       | 4,82                        |       | 4,53                          |       |
|                                    |                          | II         |              | 3,98  |                             | 3,88  |                    | 3,87  |            | 4,05  |                               | 3,97  |                             | 4,15  |                               | 3,98  |
|                                    |                          | уровень    |              | В     |                             | В     |                    | В     |            | В     |                               | В     |                             | В     |                               | В     |
|                                    |                          | приращение | + 0,35       | +0,73 | +0,28                       | +0,75 | +0,52              | +0,72 | +0,62      | +1,0  | +0,72                         | +0,62 | +0,89                       | +0,87 | +0,57                         | +0,77 |
|                                    | Контрольная              | I          | 3,60         |       | 3,98                        |       | 4,05               |       | 3,43       |       | 3,78                          |       | 3,95                        |       | 3,80                          |       |
|                                    |                          | II         |              | 3,27  |                             | 3,47  |                    | 3,57  |            | 3,28  |                               | 3,23  |                             | 3,38  |                               | 3,37  |
|                                    |                          | Уровень    |              | С     |                             | С     |                    | С     |            | С     |                               | С     |                             | С     |                               | С     |
|                                    |                          | приращение | +0,35        | +0,45 | -0,14                       | +0,25 | +0,17              | +0,50 | -0,34      | +0,25 | +0,08                         | +0,05 | +0,28                       | +0,16 | +0,07                         | +0,28 |

**Обозначения: А – шкала самооценки силы культурно-психологических стремлений;**

**Б – шкала экспертной оценки осуществления этих стремлений в поведении;**

**В – высокий уровень гармоничности какой-либо характеристики по Б (3,61- 4,50);**

**С – средний уровень гармоничности какой-либо характеристики по Б (2,90- 3,60);**

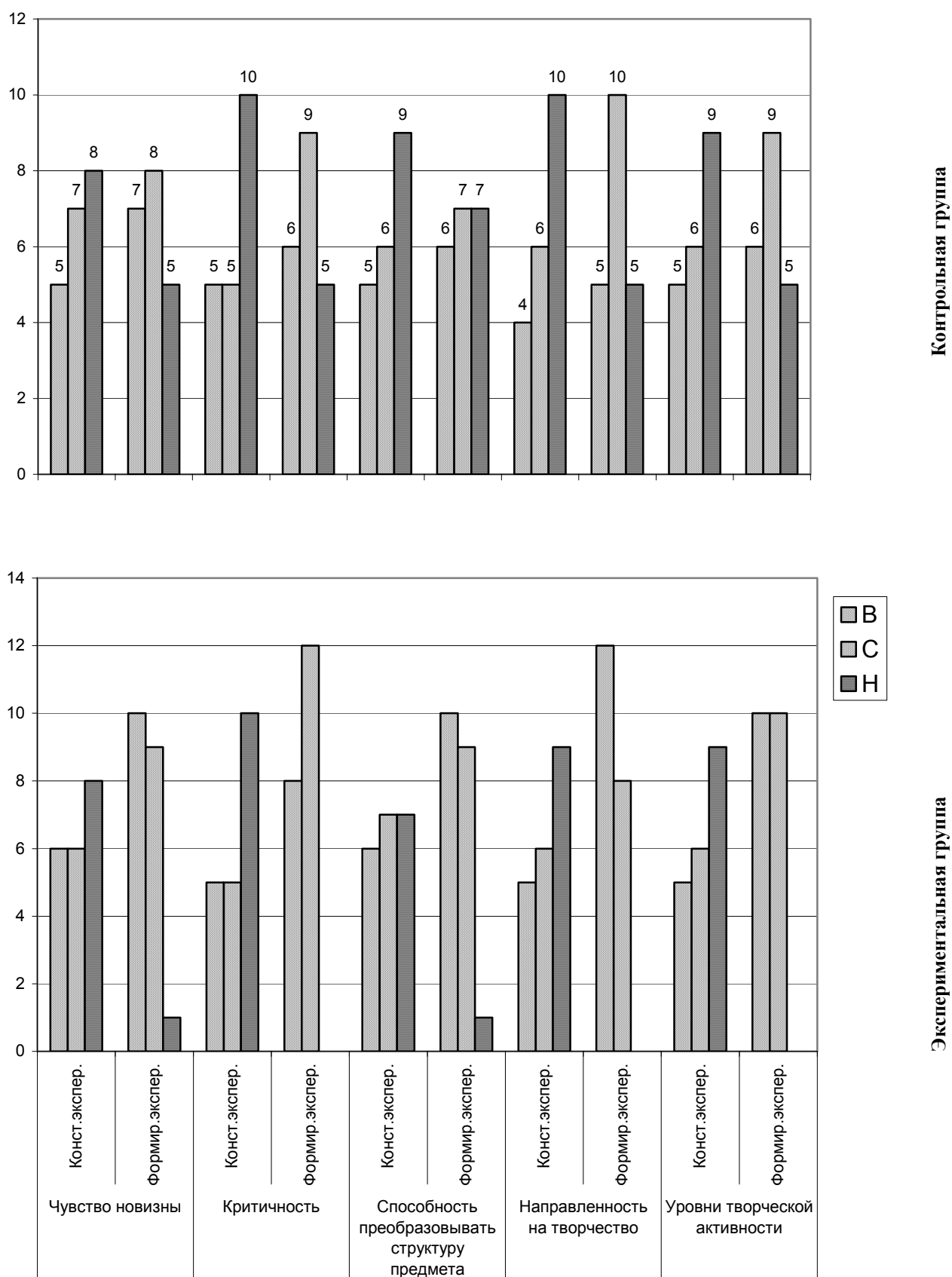
**Н – низкий уровень гармоничности какой-либо характеристики по Б (1,00- 2,89);**



Таблица 1

## Диагностика уровня творческой активности учащихся

| Критерии                                       | Уро-<br>вень | Экспериментальная группа   |    |                         |    | Контрольная работа         |    |                         |    |
|--|--------------|----------------------------|----|-------------------------|----|----------------------------|----|-------------------------|----|
|  |              | Констатирующий эксперимент |    | Формирующий эксперимент |    | Констатирующий эксперимент |    | Формирующий эксперимент |    |
|  |              | Кол-во уч-ся               | %  | Кол-во уч-ся            | %  | Кол-во уч-ся               | %  | Кол-во уч-ся            | %  |
| Чувство новизны                                | высокий      | 6                          | 30 | 10                      | 50 | 5                          | 25 | 7                       | 35 |
|  | средний      | 6                          | 30 | 9                       | 45 | 7                          | 35 | 8                       | 40 |
|  | низкий       | 8                          | 40 | 1                       | 5  | 8                          | 40 | 5                       | 25 |
| Критичность                                    | высокий      | 5                          | 25 | 8                       | 40 | 5                          | 25 | 6                       | 30 |
|  | средний      | 5                          | 25 | 12                      | 60 | 5                          | 25 | 9                       | 45 |
|  |              | 10                         | 50 | -                       | -  | 10                         | 50 | 5                       | 25 |
| Способность преобразовывать структуру предмета | высокий      | 6                          | 30 | 10                      | 50 | 5                          | 25 | 6                       | 30 |
|  | средний      | 7                          | 35 | 9                       | 45 | 6                          | 30 | 7                       | 35 |
|  | низкий       | 7                          | 35 | 1                       | 5  | 9                          | 45 | 7                       | 35 |
| Направленность на творчество                   | высокий      | 5                          | 25 | 12                      | 60 | 4                          | 20 | 5                       | 20 |
|  | средний      | 6                          | 30 | 8                       | 40 | 6                          | 30 | 10                      | 50 |
|  | низкий       | 9                          | 45 | -                       | -  | 10                         | 50 | 5                       | 25 |
| Уровень творческой активности                  | высокий      | 5                          | 25 | 10                      | 50 | 5                          | 25 | 6                       | 30 |
|  | средний      | 6                          | 30 | 10                      | 50 | 6                          | 30 | 9                       | 45 |
|  | низкий       | 9                          | 45 | -                       | -  | 9                          | 36 | 5                       | 25 |



**Рис.1 Результаты исследования уровней творческой активности учащихся**

Таблица 1

Степень удовлетворенности учащихся школьной жизнью

| Этап эксперимента | Экспериментальная группа |                           |         |        |              |                                  | Контрольная группа  |                           |         |        |              |                                  |
|-------------------|--------------------------|---------------------------|---------|--------|--------------|----------------------------------|---------------------|---------------------------|---------|--------|--------------|----------------------------------|
|                   | Количество учащихся      | Степень удовлетворенности |         |        | Средний балл | Степень удовлетворенности группы | Количество учащихся | Степень удовлетворенности |         |        | Средний балл | Степень удовлетворенности группы |
|                   |                          | высокая                   | средняя | низкая |              |                                  |                     | высокая                   | средняя | низкая |              |                                  |
| Констатирующий    | 20                       | 1-5%                      | 15-75%  | 4-20%  | 2,18         | средняя                          | 20                  | 1-5%                      | 15-75%  | 4-20%  | 2,25         | средняя                          |
| Формирующий       | 20                       | 16-80%                    | 4-20%   | -      | 3,31         | высокая                          | 20                  | 13-65%                    | 7-35%   | -      | 3,08         | высокая                          |

Таблица 2

Степень удовлетворенности родителей школьной жизнью

| Этап эксперимента | Экспериментальная группа |                           |         |        |              |                                  | Контрольная группа  |                           |         |        |              |                                  |
|-------------------|--------------------------|---------------------------|---------|--------|--------------|----------------------------------|---------------------|---------------------------|---------|--------|--------------|----------------------------------|
|                   | Количество учащихся      | Степень удовлетворенности |         |        | Средний балл | Степень удовлетворенности группы | Количество учащихся | Степень удовлетворенности |         |        | Средний балл | Степень удовлетворенности группы |
|                   |                          | высокая                   | средняя | низкая |              |                                  |                     | высокая                   | средняя | низкая |              |                                  |
| Констатирующий    | 20                       | 3-15%                     | 12-60%  | 5-25%  | 2,34         | средняя                          | 20                  | 3-15%                     | 14-70%  | 3-15%  | 2,29         | средняя                          |
| Формирующий       | 20                       | 17-85%                    | 3-15%   | -      | 3,47         | высокая                          | 20                  | 12-60%                    | 8-32%   | -      | 3,01         | высокая                          |

Таблица 1

## Участие лицейстов в предметных олимпиадах

|  | 1999-2000 уч. год  |                  | 2000-2001 уч. год  |                   | 2001-2002 уч. год  |                   | 2002-2003 уч. год  |                   |
|--|--------------------|------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
|  | кол.-во участников | кол.-во призеров | кол.-во участников | кол.-во призеров  | кол.-во участников | кол.-во призеров  | кол.-во участников | кол.-во призеров  |
| <i>Школьный этап:</i><br>заочный тур....<br>очный тур      | 196<br>104         | 62               | 202<br>116         | 69                | 304<br>212         | 86                | 612<br>316         | 123               |
| <i>Городской этап</i><br>1 место<br>2 место<br>3 место     | 36                 | 9<br>3<br>3      | 39                 | 12<br>7<br>1<br>4 | 40                 | 14<br>3<br>6<br>5 | 40                 | 15<br>7<br>6<br>2 |
| <i>Краевой этап</i><br>1 место<br>2 место<br>3 место       | 2                  | 1<br>1           | 1                  | 1<br>1            | 2                  | 2<br>2            | 3                  | 3<br>2<br>1       |
| <i>Всероссийский этап</i><br>1 место<br>2 место<br>3 место | -                  | -                | 1                  | 1<br>1            | 1                  | -                 | 2                  | -                 |

Таблица 2

## Участие лицейстов в научных конференциях школьников

| Тип конференции   | 1999-2000 уч. год  |                   | 2000-2001 уч. год  |                   | 2001-2002 уч. год  |                   | 2002-2003 уч. год  |                   |
|---|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
|   | кол.-во участников | кол.-во лауреатов | кол.-во участников | кол.-во лауреатов | кол.-во участников | кол.-во лауреатов | кол.-во участников | кол.-во лауреатов |
| <i>Лицейская</i><br>3-4 классы<br>5-8 классы<br>9-11 классы | 89                 | 36                | 111<br>54<br>124   | 41<br>16<br>32    | 111<br>111<br>124  | 56<br>59<br>47    | 156<br>131<br>141  | 82<br>67<br>69    |
| <i>Открытая конференция МАН</i>                             | 33                 | 9-27,3%           | 27                 | 14-51,9%          | 28                 | 15-53,6%          | 28                 | 20-71,4%          |
| <i>Всероссийские конференции</i>                            | 1                  | 1                 | 5                  | 3                 | 4                  | 3                 | 5                  | 4                 |
| <i>Международные конференции</i>                            | 2                  | 2                 | 2                  | 1                 | 3                  | 2                 | 3                  | 3                 |

**Сведения о выпускниках лицея**

| Учебный<br>год | Количество<br>выпускников | Количество<br>медалистов | Продолжают обучение |          |               |                          |
|----------------|---------------------------|--------------------------|---------------------|----------|---------------|--------------------------|
|                |                           |                          | в вузах             | в сузах  | по<br>профилю | за предела-<br>ми города |
| 1998-99        | 110                       | 27                       | 101 -91,8%          | 5 - 4,6% | 71 - 64,6%    | 4 - 3,6%                 |
| 1999-2000      | 45                        | 16                       | 41-91,1%            | 1 – 2,2% | 31- 68,9%     | 2 – 4,4 %                |
| 2000-01        | 150                       | 27                       | 139- 92,7%          | 5-3,3%   | 103-68,7%     | 9-6,0%                   |
| 2001-02        | 144                       | 29                       | 137-95,1%           | 5- 3,5%  | 104 -72,2%    | 10 -6,9%                 |

**Планирование и экспертиза образовательной среды  
лицея № 14 г. Ставрополя**

| Параметры  | Организационно-<br>деятельностный<br>этап | Рефлексивно-<br>оценочный этап | Приращение |
|--|---|--------------------------------|------------|
| 1  | 3   | 4                              | 5          |
| <b>Коэффициент модальности</b>                     | 1   | 1                              | 0          |
| <b>1.Широта образовательной среды:</b>             | 3,4                                       | 7,3                            | +3,9       |
| 1.1 местные экскурсии                              | 0,2                                       | 1,25                           | +1,05      |
| 1.2 путешествия                                    | 0,1                                       | 0,2                            | +0,1       |
| 1.3 обмен педагогами                               | 0,1                                       | 0,3                            | +0,2       |
| 1.4 обмен учащимися                                | 0,3                                       | 0,7                            | +0,4       |
| 1.5 широта материальной базы                       | 0,7                                       | 1,1                            | +0,4       |
| 1.6 посещение учреждений культуры                  | 0,7                                       | 1,25                           | +0,55      |
| 1.7 гости  | 0,85                                      | 1,25                           | +0,4       |
| 1.8 возможности выбора образовательных микросред   | 0,95                                      | 1,25                           | +0,3       |
| <b>2.Интенсивность образовательной среды</b>       | 3,7                                       | 8,2                            | +4,5       |
| 2.1 уровень требований к учащимся                  | 1,0                                       | 2,2                            | +1,2       |
| 2.2 интерактивные формы и методы                   | 0,5                                       | 1,5                            | +1,0       |
| 2.3 учебная нагрузка учащихся                      | 0,5                                       | 2,0                            | +1,5       |
| 2.4 организация активного отдыха                   | 0,7                                       | 2,5                            | +1,8       |
| <b>3.Осознаваемость образовательной среды</b>      | 6,1                                       | 8,8                            | +2,7       |
| 3.1 уровень осведомленности об учебном заведении   | 1,4                                       | 1,4                            | 0          |
| 3.2 символика                                      | 0,5                                       | 1,0                            | +0,5       |
| 3.3 формирование осознанности                      | 0,8                                       | 1,0                            | +0,2       |
| 3.4 связь с выпускниками                           | 1,2                                       | 1,2                            | 0          |
| 3.5 активность сотрудников                         | 1,0                                       | 1,4                            | +0,4       |
| 3.6 активность учащихся                            | 0,6                                       | 1,4                            | +0,8       |
| 3.7 активность родителей                           | 0,6                                       | 1,4                            | +0,8       |
| <b>4.Обобщенность образовательной среды</b>        | 4,6                                       | 8,8                            | +4,2       |
| 4.1 команда единомышленников                       | 0,4                                       | 1,4                            | +1,0       |
| 4.2 концепция развития образовательного учреждения | 0,6                                       | 1,7                            | +1,0       |
| 4.3 формы работы с педколлективом                  | 1,2                                       | 1,6                            | +0,4       |
| 4.4 включенность учащихся                          | 0,8                                       | 1,2                            | +0,4       |
| 4.5 включенность родителей                         | 0,4                                       | 1,3                            | +0,9       |
| 4.6 реализация авторских образовательных моделей   | 1,2                                       | 1,6                            | +0,4       |
| <b>5. Эмоциональность образовательной среды</b>    | 6,6                                       | 10                             | +3,4       |
| 5.1 взаимоотношения в педагогическом коллективе    | 1,2                                       | 2,5                            | +1,3       |
| 5.2 взаимоотношения с учащимися                    | 2,1                                       | 2,5                            | +0,4       |
| 5.3 взаимоотношения с родителями                   | 2,5                                       | 2,5                            | 0          |

| 1   | 3   | 4   | 5    |
|---|-----|-----|------|
| 5.4 эмоциональность оформления пространственно-предметной среды | 0,8 | 2,5 | +1,7 |
| 1   | 3   | 4   | 5    |
| <b>6. Доминантность образовательной среды</b>                   | 5   | 10  | +5   |
| 6.1 значимость для педагогов                                    | 2,0 | 3,3 | +1,3 |
| 6.2 значимость для учащихся                                     | 1,5 | 3,4 | +1,9 |
| 6.3 значимость для родителей                                    | 1,5 | 3,3 | +1,8 |
| <b>7. Когерентность образовательной среды</b>                   | 4,9 | 5,5 | +0,6 |
| 7.1 преемственность с другими образовательными учреждениями     | 2   | 2   | 0    |
| 7.2 региональная интеграция                                     | 1,0 | 1,6 | +0,6 |
| 7.3 широкая социальная интеграция                               | 1,9 | 3,4 | +1,5 |
| <b>8. Социальная активность образовательной среды</b>           | 3,0 | 6,3 | +3,3 |
| 8.1 трансляция достижений                                       | 1,0 | 2,3 | +1,3 |
| 8.2 работа со средствами массовой информации                    | 0,7 | 1,5 | +1,8 |
| 8.3 социальные инициативы                                       | 1,0 | 2,0 | +1,0 |
| 8.4 социальная значимость выпускников                           | 0,3 | 0,5 | +0,5 |
| <b>9. Мобильность образовательной среды</b>                     | 3,5 | 8,5 | +5,0 |
| 9.1 мобильность целей и содержания образования                  | 1,0 | 2,0 | +1,0 |
| 9.2 мобильность методов образования                             | 0,5 | 2,5 | +2,0 |
| 9.3 мобильность кадрового обеспечения образования               | 1,0 | 2,0 | +1,0 |
| 9.4 мобильность средств образования                             | 1,0 | 2,0 | +1,0 |
| <b>10. Устойчивость образовательной среды</b>                   | 6   | 8   | +2   |
| 10.1 усиление устойчивости                                      | 6   | 8   | +2   |
| 10.2 ослабление устойчивости                                    | 0   | 0   | 0    |

Развитие системы дополнительного образования в лицее № 14 г. Ставрополя

| Направления дополнительного образования | Констатирующий эксперимент              |          |           |           |                                 |   |            |            |            | После проведения формирующего эксперимента |           |           |           |                                 |   |            |             |            |
|---|---|----------|-----------|-----------|---------------------------------|---|------------|------------|------------|--|-----------|-----------|-----------|---------------------------------|---|------------|-------------|------------|
|   | Количество объединений доп. образования |          |           |           |                                 | Количество учащихся в объединениях доп. образования |            |            |            | Количество объединений доп. образования    |           |           |           |                                 | Количество учащихся в объединениях доп. образования |            |             |            |
|   | Всего                                   | 1-4 кл.  | 5-9 кл.   | 10-11 кл. | В т.ч. факультативы, спец-курсы | Всего   | 1-4 кл.    | 5-9 кл.    | 10-11 кл.  | Всего                                      | 1-4 кл.   | 5-9 кл.   | 10-11 кл. | В т.ч. факультативы, спец-курсы | Всего   | 1-4 кл.    | 5-9 кл.     | 10-11 кл.  |
| Спортивно-оздоровительное               | 4                                       | 1        | 2         | 1         | -                               | 100   | 25         | 50         | 25         | 10   | 4         | 4         | 2         | -                               | 262   | 100        | 100         | 62         |
| Туристско-краеведческое                 | 3                                       | 1        | 2         | -         | 2                               | 85  | 30         | 55         | -          | 12   | 3         | 7         | 2         | 2                               | 280   | 75         | 165         | 40         |
| Естественнонаучное                      | 8                                       | 1        | 3         | 4         | 8                               | 200   | 25         | 75         | 100        | 13   | -         | 5         | 8         | 12                              | 280   | -          | 130         | 150        |
| Коммуникативное                         | 8                                       | 2        | 4         | 2         | -                               | 240   | 60         | 120        | 60         | 18   | 1         | 13        | 4         | 2                               | 540   | 30         | 430         | 80         |
| Художественно-музыкальное               | 4                                       | 1        | 2         | 1         | -                               | 160   | 40         | 80         | 40         | 10   | 3         | 5         | 2         | 1                               | 318   | 100        | 170         | 48         |
| Военно-патриотическое                   | 2                                       | -        | 1         | 1         | -                               | 60  | -          | 30         | 30         | 4  | -         | 2         | 2         | 1                               | 125   | -          | 85          | 40         |
| Литературное творчество                 | 2                                       | -        | 1         | 1         | 1                               | 40  | -          | 20         | 20         | 5  | 1         | 2         | 2         | 2                               | 100   | 20         | 40          | 40         |
| Гуманитарное                            | 6                                       | -        | 4         | 2         | 5                               | 100   | -          | 70         | 30         | 10   | 1         | 3         | 6         | 8                               | 215   | 25         | 100         | 90         |
| Эколого-биологическое                   | 5                                       | 1        | 2         | 2         | 4                               | 85  | 15         | 40         | 30         | 7  | 1         | 4         | 2         | 5                               | 125   | 25         | 70          | 30         |
| Декоративно-прикладное                  | 5                                       | -        | 3         | 2         | -                               | 125   | 75         | 50         | -          | 6  | 4         | 2         | -         | -                               | 125   | 90         | 35          | -          |
| Техническое                             | 3                                       | 2        | 1         | -         | -                               | 75  | 50         | 25         | -          | 3  | 2         | 1         | -         | -                               | 75  | 50         | 25          | -          |
| <i>Всего</i>                            | <i>50</i>                               | <i>9</i> | <i>25</i> | <i>16</i> | <i>20</i>                       | <i>1270</i>   | <i>320</i> | <i>615</i> | <i>335</i> | <i>98</i>                                  | <i>20</i> | <i>48</i> | <i>30</i> | <i>33</i>                       | <i>2445</i>   | <i>515</i> | <i>1350</i> | <i>580</i> |